



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
(UNIRIO)

EDILANE OLIVEIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA/DA CRECHE:
ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva

RIO DE JANEIRO

2022



EDILANE OLIVEIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA/DA CRECHE:

ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador(a): Prof^a. Dra. Adrianne Ogêda Guedes

RIO DE JANEIRO

2022

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S586 Silva, Edilane Oliveira da
FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA/DA CRECHE: ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva / Edilane Oliveira da Silva. -- Rio de Janeiro, 2021.
124f

Orientadora: Adrianne Ogêda Guedes.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Creche. 2. Pesquisa Autobiográfica. 3. Formação Docente. 4. Experiência coletiva. 5. Narrativas Docentes. I. Guedes, Adrianne Ogêda, orient. II. Título.

EDILANE OLIVEIRA DA SILVA

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS NA/DA CRECHE:

ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: 16/11/2021.

Prof^a. Dra. Adrienne Ogêda Guedes
Orientadora – UNIRIO

Prof. Dr. Tiago Ribeiro da Silva
Universidad Nacional de Rosário – UNR, Argentina

Prof. Dr. Celso Sánchez Pereira
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof.^a Dra. Claudia Miranda
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO

Prof. Dr. Andre Bocchetti
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Prof.^a Dra. Maria Nazareth de Souza Salutto de Mattos
Universidade Federal Fluminense – UFF

RIO DE JANEIRO
2022

DEDICATÓRIA

Ao nosso mestre Paulo Freire, no ano de seu centenário.

AGRADECIMENTOS

São tantos agradecimentos, que espero lembrar de todas as pessoas que me inspiram, me constituem, me transformam, me renovam cotidianamente.

À Deus, por minha existência e por ser minha fortaleza em todos os momentos.

Aos meus ancestrais que tornaram possível a minha existência e por continuarem me contando histórias....

À minha mãe Josefa e meu pai Severino, que são minha base, meus ídolos, que me ensinaram e ensinam a não desistir dos sonhos e de minhas utopias diárias, tal qual Paulo Freire.

Ao meu companheiro da vida, Ronaldo, incansável nesse processo. Conseguimos mais uma vez, meu amado.

Ao Gael, que é movimento e poesia em forma de vida.

Aos meus irmãos, Everaldo, Eraldo, Egnaldo e minha irmã Ediane que sempre me impulsionam a continuar buscando realizar meus sonhos com amorosidade.

Às minhas cunhadas e cunhado, sobrinhas e sobrinhos que vibram com cada alegria compartilhada.

À minha mestra, amiga e orientadora Adrienne Ogêda, que acreditou e possibilitou a realização desse sonho. Uma mulher sensível, apaixonante, dedicada, que conduz a orientação, a vida, com amor, compromisso, rigor, ética, sem respostas prontas, mas instigando a reflexão e o estranhamento, as perguntas. Que honra caminhar contigo!

À duas amigas que foram primordiais nesse processo. Michelle, que caminhou de mãos dadas, uma leitora atenta, cuidadosa, e especialmente nos dias mais difíceis foi repouso e aconchego. E Graciele, que desde o início foi minha segurança, me encorajou, esteve presente em todos os momentos, apoiando, acolhendo, especialmente, ao Gael.

À minhas companheiras de mestrado com suas delicadezas, contribuições atentas no processo de feitura do texto. Vitória Bemvenuto, Bianka Barbosa, Carol Cony e Isabela Lopes.

Ao Grupo FRESTAS que mobiliza, convoca e invoca apostarmos na Educação Estética, na Arte e no Corpo.

Às minhas companheiras, parceiras maravilhosas de trabalho da Creche que me ensinaram e ensinam todos os dias, e tornaram possível essa pesquisa.

Às crianças que me ensinam a ser professora cotidianamente.

Às professoras Nazareth Salutto e Isabela Lopes pelas contribuições e parceria na composição do texto. E aos professores Tiago Ribeiro e Celso Sanches pelos apontamentos tecidos por meio de uma leitura generosa e atenta.

E em especial ao programa ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, PPGedu, por acolher pesquisas vivas, orgânicas e minúsculas.

Silva, Edilane Oliveira da. **Formação de professoras na/da creche: ouvir a si e ouvir o outro na construção de uma experiência coletiva**. 2021. 124f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A pesquisa tecida pretende dar visibilidade aos processos formacionais, em especial aqueles acontecidos nos Seminários de Autoformação Docente, espaços-tempos construídos e vivenciados coletivamente em uma Creche Municipal do Rio de Janeiro, refletindo sobre as marcas da constituição deste coletivo. Os Seminários, encontros de compartilhamento de experiências organizados coletivamente na creche, realizados em 2018 e 2019, de forma presencial, e em 2020, de forma remota, são foco de uma pesquisa de campo que dialoga com a perspectiva narrativa e compreende a experiência humana por meio de um processo dinâmico de contar e viver histórias – minhas e das participantes – que vão se entremeando e construindo outras narrativas. Trata-se de uma Pesquisa-Formação, pois a pesquisa alimenta a prática educativa que realimenta a pesquisa, de modo que teoria e prática se retroalimentam, recursivamente, ampliando os repertórios e nutrindo as/os sujeitas/os. A metodologia é apreendida por meio das conversas, tendo as narrativas das educadoras – que participam da pesquisa como coautoras – e as minhas como fios que entremeiam o vivido e o sentido e tecem as tramas que ampliam as investigações, diversificam as lentes, encorpam as reflexões e constroem conhecimento; tornando-se também uma pesquisa de cunho (auto)biográfico. Para isso, faz-se necessário inicialmente mergulhar na história da instituição, buscando compreender o contexto e o modo em/com que o grupo de educadoras vem se constituindo enquanto coletivo para a abertura de espaços de troca de experiências e reflexões sobre suas práticas, explorando aspectos do percurso desta construção e de sua configuração como uma comunidade de aprendizagem. Caminhamos com interlocutoras/es que alumiam as discussões da formação, tais como Imbernón, Freire, Nóvoa, hooks, dentre outras/os.

Palavras-chave: Creche. Pesquisa Autobiográfica. Formação Docente. Experiência Coletiva. Narrativas Docentes.

Silva, Edilane Oliveira da. **Teacher training in/at day care: listening to oneself and listening to others in the construction of a collective experience.** 2021. 124f. Dissertação de Mestrado (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2021.

ABSTRACT

The woven research intends to give visibility to the training processes, especially those that took place in the Teacher Self-Formation Seminars, spaces-times constructed and collectively experienced in a Municipal Nursery in Rio de Janeiro, reflecting on the marks of the constitution of this collective. The Seminars, meetings to share experiences collectively organized at the day care center, held in 2018 and 2019, in person, and in 2020, remotely, are the focus of a field research that dialogues with the narrative perspective and understands the human experience through a dynamic process of telling and living stories – mine and those of the participants – that intertwine and build other narratives. It is a Research-Formation, because the research feeds the educational practice that feeds the research, so that theory and practice feedback, recursively, expanding the repertoires and nourishing the subjects. The methodology is inferred through conversations, with the narratives of the educators – who participate in the research as co-authors – and mine as threads that interweave the experience and the meaning and weave the plots that expand the investigations, diversify the lenses, embody the reflections. and build knowledge; also becoming a (auto)biographical research. For this, it is necessary initially to delve into the history of the institution, seeking to understand the context and the way in/with which the group of educators has been constituting itself as a collective to open spaces for exchanging experiences and reflections on their practices, exploring aspects of the course of this construction and its configuration as a learning community. We walk with interlocutors who illuminate the training discussions, such as Imbernón, Freire, Nóvoa, hooks, among others.

Keywords: Day care center. Autobiographical research. Teacher education. Collective experience. Teachers' narratives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Os percursos da vida: condução à escola	32
Figura 2. Primeira escola: abertura para novos caminhos	33
Figura 3. Meu mundo era aqui! Lugar onde passei minha infância	37
Figura 4. Descobertas	47
Figura 5. Escadaria de acesso à Creche	59
Figura 6. Fachada da Creche	63
Figura 7. Convite da Roda Virtual	101
Figura 8. Divulgação do Seminário	102

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEI – Agente de Educação Infantil

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Art. – Artigo

AVM – A vez do mestre

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Centro de Estudos

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Centros de Estudos Parciais

CD-ROM – Disco Compacto - Memória Somente de Leitura

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNMP – Conselho Nacional do Ministério Público

CRE – Coordenadoria Regional de Ensino

COVID-19 – Doença causada por coronavírus (Sars-cov-2)

DCNEIs – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

e-BOOKS – Livros digitais

ePUB – Publicação Eletrônica

EI – Educação Infantil

ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

ES – Unidade da Federação do Espírito Santo

FINILIJ – Fundação Nacional do Livro infanto-juvenil

FRESTAS – Formação e Ressignificação do Educador, Sabres, Troca, Arte e Sentidos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT – Grupo de trabalho

JPEI – Jornada Pedagógica para Educação Infantil

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MG – Unidade da Federação de Minas Gerais

Min. – Minutos

MOBI – Mobipocket

MPF – Ministério Público Federal

OMS – Organização Mundial da Saúde

NINA – Núcleo Infância, Natureza e Arte

PAEI – Professor Adjunto de Educação Infantil

PEF – Professor de Ensino Fundamental

PEI – Professor de Educação Infantil

PDF – Formato Portátil de Documento

PNE – Plano Nacional de Educação

PPA – Projeto Pedagógico Anual

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFANTIL – Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil

PII – Professor de Ensino Fundamental

SMA – Secretaria Municipal de Administração

SMDS – Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social

SME – Secretaria Municipal de Educação

SME-Rio – Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO – Caminho de vento: comprido até o fim do mundo	12
2	CAPÍTULO 1 – Entre veredas, poesias e formações, vou me constituindo professora-pesquisadora em ação	28
2.1	Primeiros passos de formação da vida na escola: desejos de uma menina	31
2.2	Alargando as veredas: difícil escolha de seguir sozinha	38
2.3	Novas veredas: docência, encontros com outros modos de viver Educação	41
2.4	Ampliando novas veredas em minha formação entre FRESTAS	44
3	CAPÍTULO 2 – Tempo das andarilhas: remoer caminhos e descaminhos	47
3.1	Desvendando os meandros da cobra de vidro: sigamos!	47
3.2	Tratado da Grandezas do Ínfimo: esmiuçando encontros potentes	51
3.3	A sombra de um cajueiro: teoria enraizada e ramificada	53
4	CAPÍTULO 3 – Nascedouros da Creche: brotando novas rotas, irrompendo os velhos caminhos	59
4.1	Caminhos: todos, nenhum, muitos – a Rede Municipal do Rio de Janeiro	62
4.2	Caminhos íngremes: a Creche em lombo de borboletas	63
4.3	Caminhos de Gosma escrito com o corpo: tensões do campo	72
4.4	Caminhos da Aurora: abridoras de amanhecer	75
4.5	Caminhos Molhados: projetos com frescor de musgos	77
4.6	Olhos que aumentam o poente: rumos sem termômetro	79
4.7	As margens da estrada: espaços formacionais na Creche	82
5	CAPÍTULO 4 – Seminários na Creche: experiências que atravessam esticando horizontes	85
5.1	Tempo de conversar: tecendo caminhos plurais	91
5.2	Atravessando um rio inventado de conversas na Roda Virtual: palavras secas ao sol	96
5.3	Mudamos os caminhos, mas continuamos as conversas	102
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS – Achadouros da memória: considerações sobre o processo de construção da pesquisa	113
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117

1 Introdução – Caminho de vento: comprido até o fim do mundo¹

Sem o mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança, como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se torna desesperança que, às vezes se alonga em trágico desespero. Daí a precisão de uma certa educação na esperança. (FREIRE, 1998, p. 11).

Em outubro de 2021, coloquei um ponto continuado na escrita da dissertação. Esperança, talvez, seja a melhor palavra para expressar a imensidão de emoções que reverberam em meu corpo nesse momento que o mundo atravessa, especialmente, o nosso país. Vivemos tempos sombrios, desmontes em diferentes frentes e a democracia posta em xeque, haja vista, que o golpe de 2016² foi anunciado, premeditado, arquitetado e colocado em prática. Acrescido a esse panorama que tem impactado o campo das ciências no Brasil – área constantemente ameaçada pelos cortes de verba – e o projeto de desqualificação e desmantelamento da universidade pública, já em andamento desde a campanha presidencial de 2018. Iniciou-se em 2020 uma pandemia mundial, cujos efeitos no Brasil se dão de forma ampliada em função de uma inábil, para dizer o mínimo, gestão pública do país para lidar com as urgências que derivam desta situação.

Nas palavras de Freire (1998) é preciso ter esperança para começar o embate, pois é preciso acordar todos os dias e buscar forças para seguir adiante, acreditando e contribuindo com uma Educação pública, humana, sensível e coletiva. É imbuída nessa esperança, que trago este texto que vem sendo tecido neste cenário, em que, em alguns momentos, a escrita foi interrompida pela necessidade de ajustes quanto a sua tessitura e materialidade, buscando outros modos de concebê-la. Já que não havia e ainda não há possibilidade de a pesquisa acontecer de modo presencial, foi preciso inventar, criar possibilidades. Foi uma escrita atravessada por acontecimentos, que parecia estar navegando nas águas do mar;

¹ Este, bem como quase todos os títulos que nomeiam os capítulos e seções dessa dissertação foram inspirados na poética de Manoel de Barros, como homenagem ao poeta e exaltação da arte como fundamental para a existência humana.

² Em 2016, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) publicou nota referindo-se ao golpe civil que a sociedade brasileira vivenciou, o qual “afastou uma presidenta eleita sem a devida comprovação de crime de responsabilidade e colocou no governo um presidente sem voto popular e legitimidade sobre um projeto de país. Este governo começa agora a evidenciar sua face de ruptura com os direitos sociais defendidos e construídos desde a promulgação da Constituição Federal em 1988”. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>. Acesso em 23 de julho de 2020.

ora com ondas mais brandas, ora com uma voracidade que sacudia, causava desequilíbrio. Foi neste balanço das ondas que continuei este percurso.

Alguns questionamentos pulsavam com bastante intensidade com o início da escritura do texto: como escrever, fazer pesquisa dentro deste contexto? Como trazer a beleza, as experiências, os saberes, a sensibilidade, o esperar coletivo, sem cair na armadilha de ignorar o contexto pandêmico, mas trazê-lo com reflexões críticas de uma sujeita que busca integrar-se nesta realidade, fugindo da lógica do ajustamento e da acomodação (FREIRE, 1967). De que forma olhar para essa realidade questionando as tramas e os desdobramentos com uma postura crítica? Para isso, busco a integração, como aponta Freire, que é a tessitura de uma pesquisa minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019) que tem como foco de atenção as experiências, a escuta, que dá sentido e ressignifica o vivido, que traz o coletivo como potência de criação e, assim sendo, ouve as diferentes vozes que clamam para serem ouvidas nesse país.

Portanto, fazer pesquisa em Educação no Brasil é um ato de resistência pelo contexto mencionado, pois temos que lutar para garantir que as minorias sejam visibilizadas, sujeitas e sujeitos que foram histórica, socioeconômica e politicamente marginalizadas/os, estando à margem em uma perspectiva ocidental. Dentre tantos que poderia elencar, destaco: a Creche, um pequeno pontinho no oceano da Secretaria Municipal de Educação; os povos originários; os negros; o conhecimento que emerge das escolas; as histórias de vida e as narrativas como ethos de pesquisa e como legitimação deste conhecimento que acontece no miúdo das relações, no cotidiano das instituições educacionais. Questões que, por si só, já eram necessárias e com Jair Messias Bolsonaro na presidência, implementando ações que sufocam as universidades públicas e os centros de pesquisa com políticas de cortes que promovem ainda mais invisibilidades, se tornam urgentes. Mas como resistir agora? As respostas, não as tenho, mas “movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2004, p. 47).

Acreditando no embate, na luta, na esperança, no coletivo, na utopia freiriana é que as palavras vão brotando com emoções afluídas, para apresentar esta pesquisa que não é só minha, mas de todo o coletivo que faz parte da instituição e do grupo de pesquisa do qual faço parte. É nestes espaços que ela se propaga e que aqui tenho o papel de difundir e compartilhar com um número maior de interlocutoras/es, a partir do foco de atenção escolhido.

A questão da formação escolar em minha vida sempre foi valorizada, já que desde a minha infância teve lugar de destaque, visto que minha mãe e meu pai sempre defenderam ser fundamental “terminar os estudos”, pois lamentavam o fato de não terem tido a oportunidade de acessar a Educação formal. Lembro de que todas as noites, após o jantar, o rádio de pilha era acionado para participarem do programa “A voz do Brasil”³. Recordo também que discutiam sobre os assuntos debatidos, às vezes concordando e outras discordando. Na época, não compreendia muito bem aquele programa e as conversas tecidas. Hoje, percebo que faziam uma leitura crítica do mundo e, assim, buscavam intervir em nossa realidade. Com sabedoria souberam lutar contra o opressor, buscando uma integração, criando caminhos e possibilidades para fugir da lógica da acomodação e do ajustamento, como coloca Freire (1967). Percebo que a questão dos processos formacionais (MACEDO, 2020)⁴ permeia minha trajetória de vida pessoal e profissional, pois me toca, inquieta, me desloca, traz reflexões, questionamentos, me impulsiona a querer saber sempre mais, trocar, conhecer e compartilhar experiências. Isso se amplia, especialmente, com minha entrada em uma instituição pública municipal do Rio de Janeiro, como Agente Auxiliar de Creche⁵, em 2008, quando ainda não tinha a formação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), que tem como prerrogativa, o nível Médio Normal.

³ É o programa de rádio mais antigo do país e do hemisfério sul ainda em transmissão. Foi criado em 1935, durante o governo de Getúlio Vargas, com o nome Programa Nacional. Em 1938, passou a ter transmissão obrigatória com horário fixo das 19 às 20h, e seu nome mudou para A Hora do Brasil. Em 1962, adotou o nome A Voz do Brasil, que mantém até hoje. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/A_Voz_do_Brasil.

⁴ Roberto Macedo é Professor Dr. da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Diretor da Faculdade de Educação da já referida Universidade. Entre os dias 18 e 29 de maio de 2020, aconteceu o Congresso Virtual UFBA, que contou com o encontro “Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes”, com a presença dos professores Roberto Macedo e Nelson Pretto, da UFBA e da professora Edmea Santos, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Neste encontro, Macedo traz a perspectiva de que uma formação entendida como experiencial e acontecimental é um processo formacional, já que não há como prever seu caráter formativo – onde a aprendizagem se deu – por conta de sua condição valorativa, uma vez que uma formação pode ser boa para um e não ser considerada boa por outros.

⁵ Profissional que atua especificamente na Educação Infantil do Rio de Janeiro, na modalidade Creche. A entrada no município se deu por meio do concurso realizado em conjunto com a SME/SMA Nº 08, de 24 de julho de 2007. Este profissional tem como funções básicas: prestar apoio e participar do planejamento; execução e avaliação das atividades sociopedagógicas e contribuir para o oferecimento de espaço físico e de convivência adequados à segurança, ao desenvolvimento, ao bem-estar social, físico e emocional das crianças nas dependências das unidades de atendimento da rede municipal ou nas adjacências. Disponível em: https://jconcursos.uol.com.br/media/uploads/anexos/2007/educacao_abertas_1600_vagas_6268.pdf. Acesso em: 29 de julho de 2020.

Já imersa no campo, comecei a entender que, para atuar como regente de uma turma, precisava conhecer esse universo, não bastava apenas colocar adultos e crianças dentro das instituições, para configurar o cumprimento das leis e a garantia de espaços de Educação para as crianças. Aos poucos, o cotidiano e os seus desafios me mostravam o quanto eu precisava de trocas, de locais que me ajudassem a compreender o meu trabalho e as especificidades da docência, especialmente com os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas⁶. Questionamentos vinham à tona: há uma formação específica para atuar na Educação Infantil? Qual/ais? Por onde começar? Assim, comecei a querer conhecer esse campo e o que o constitui. Quais formações são necessárias? Que legislações a balizam?

Em meio a tantas questões e inquietações e por fazer parte de um grupo de profissionais que, embora também não possuísse a formação exigida por lei, se mostrava insatisfeito com a maneira que o trabalho estava sendo conduzido, não era possível continuar a atuar nesses espaços com as crianças sem buscar uma formação que trouxesse o conhecimento mais específico sobre elas e a prática pedagógica, que não detínhamos.

Nossas práticas revelavam concepções de Educação que se mostravam limitadas, precárias até. Passávamos a maior parte do nosso tempo podando as iniciativas das crianças, com medo de que se machucassem, com receio de perder “o controle”, e assim, disciplinando seus corpos com ordens para que se mantivessem sentadas, silenciadas, caladas, moldadas, escolarizadas, aprisionadas. Essas atitudes se ancoravam na concepção, ainda que não tivéssemos clareza disso à época, de que para aprender era preciso ficar quieto, parado, estático, “educando” o corpo ao não movimento (FOUCAULT, 2008). Nesse sentido, acreditávamos que o aprender se dava de maneira estática, como se o

⁶ Silva, Lage e Ferreira (2020) revelam que ao fazer pesquisa nos principais documentos que legislam sobre a infância, verifica-se que não há consenso nem definições quanto ao conceito de bebês. Contudo, apenas três documentos pesquisados referem-se ao bebê de forma similar (com pequenas variações). A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) traz uma categorização que indica nomenclaturas próprias para cada faixa etária: os bebês são os que têm de 0 a 1 ano e 6 meses; a criança bem pequena, é aquela de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses e a criança pequena, a que tem entre 4 e 5 anos e 11 meses. Essa concepção que adjetiva o substantivo “criança” a depender do grupo etário é corroborada pelos documentos “Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica” (2009a) e “Práticas Cotidianas na Educação Infantil – Bases para a Reflexão sobre as Orientações Curriculares” (2009b), sendo acrescida, neste último, a categoria crianças maiores, que são aquelas de 7 a 12 anos incompletos. (SILVA; LAGE; FERREIRA, 2020, p.7).

movimento fosse prejudicial à aprendizagem (RICHTER, 2006). Vale ressaltar, o quanto ficava exausta nesse movimento de tentar controlar, a todo tempo, o movimentar das crianças. Óbvio, pois não há como controlar esse movimento natural de quem aprende de corpo inteiro, no coletivo, nas interações, nas trocas, no diálogo com os seus pares, adultos e crianças. Lembro-me que estava sempre cansada, desmotivada, em muitos momentos, a vontade de desistir era pulsante.

Em 2009, participei de uma formação promovida pelo município do Rio de Janeiro na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A professora Zilma Ramos de Oliveira⁷ ministrou uma palestra, na qual estabeleceu uma genealogia da Educação Infantil, abordando sua história, destacando os direitos das crianças, os princípios condutores do trabalho com elas e a formação dos profissionais. Ali, uma fagulha se acendeu. Sua fala mexeu comigo, me fez refletir sobre o quanto, mais uma vez, estava fazendo parte de um contexto de desvalorização da Educação Infantil, exercendo a “docência” sem a formação necessária. Hoje, entendo que, naquele período, as discussões para a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2009) estavam borbulhando, mas não lembro se essa foi uma questão abordada naquele momento. Contudo, foi como se uma pedra fosse jogada em um lago e a água formasse ondas, que se expandiram por todo o meu corpo, reverberando mais profundamente no tocante à formação, em diálogo com minha prática. Essa expansão suscitava perguntas: que Educação estou vivenciando com as crianças? O que as crianças estão nos propondo? O que estão compartilhando? Como olhar de modo diferente? É possível? O que as crianças estão mobilizando em mim? Estou aprendendo a ser professora na relação com as crianças?

Na Creche era vista como excelente profissional, pois a turma da qual fazia parte era “educada, comportada, obediente”, o que, ainda hoje, em muitas escolas, são características determinantes para qualificar alguém como boa/bom professora/professor. Me lembro um dia, após voltar do almoço com as crianças, de colocá-las sentadas para escovar os dentes, enquanto entregava as escovas, uma de cada vez, até que uma criança levanta, sem “permissão” e logo, sem esperar,

⁷ Trata-se de Professora Associada (aposentada) da Universidade de São Paulo (USP). Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Desenvolvimento Humano, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação Infantil, Creche, Formação de Professores, Desenvolvimento Infantil e Currículo para a Educação Infantil. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783386U3>. Acesso em: 06 de maio de 2020.

falo imediatamente: sente-se! Com voz impositiva e de quem tem o “poder”, mais que depressa a criança se senta, pois assim era construída a nossa relação “com rituais de controle e o exercício injusto do poder” (hooks⁸, 2017, p. 14). A colega ao lado falou, com um sorriso: “você parece um general, todos te obedecem”, como se aprovasse e admirasse minha atitude. Mas, ao ouvir aquelas palavras, não gostei, senti-me incomodada, perturbada, tanto naquele momento, quanto hoje ao rememorar a sensação em meu corpo. Prontamente, aquelas questões referentes à formação reverberaram, como aquela pedra no lago, e percebi que não dava mais para ser “general”, repetindo o que diziam que era o “certo”. Queria me aproximar das crianças de outras maneiras, mas principalmente, queria conhecer, sentir, perceber outros caminhos de me relacionar com elas e com a Educação, e assim fui em busca de espaços de formação.

A partir do desejo de ampliar minha formação, fiz o curso Normal, me graduei em Pedagogia e fiz especializações⁹, formações cujos efeitos e impactos serão discutidos no primeiro capítulo dessa pesquisa. Destaco aqui, o “Curso de Extensão Corpo, Arte e Natureza”¹⁰, ofertado pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, em 2013, que se mostrou potente e desafiador para que eu repensasse meu lugar de professora, e que, posteriormente, deu origem ao grupo de pesquisa FRESTAS¹¹ – Formação e Ressignificação do Educador: Saberes, Trocas, Arte e Sentidos, o qual cocriei e integro, desde o início, que foi/é lugar de Educação: pulsante, viva, conectada com as experiências, que valoriza as singularidades, especificidades e as histórias de todos e de cada um. As ações do FRESTAS são permeadas por relações de afeto e sensibilidades, tendo como bases formativas os

⁸ Adotaremos a escolha da autora, para que seu nome seja escrito no formato minúsculo e, por isso, nesse caso, fugiremos às regras estabelecidas pelas normas da ABNT.

⁹ Especialista em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e em Neurociência pedagógica pela Universidade Cândido Mendes – Faculdade AVM.

¹⁰ Esse curso nasceu a partir de uma parceria com o Ministério da Educação (MEC), após um convênio firmado entre Ministério e algumas universidades federais brasileiras como parte das Políticas de Formação docente. Voltado aos profissionais atuantes na Educação Infantil de instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro. A temática das artes foi escolhida pelas coordenadoras – Adrienne Ogêda e Léa Tiriba – a partir da consulta à Plataforma Freire na qual se indicavam as demandas das professoras. O foco, porém, ficou a cargo de cada instituição que elaborou o programa de acordo com suas concepções e necessidades. A UNIRIO ofereceu experiências no campo das artes visuais, expressão corporal, dança, teatro, cinema e literatura (GUEDES; SILVA; FERREIRA; VIEIRA, 2016).

¹¹ O FRESTAS se propõe a pensar questões sobre a ótica de uma Educação Estética, das sensibilidades, ressaltando as vivências corporais, artísticas, afetivas de crianças e adultos, procurando entender como essas experiências afetam de fato às práticas docentes e a aprendizagem discente (FERREIRA, 2017).

campos da arte, da estética, do corpo e, principalmente, o espaço coletivo democrático.

Nesse espaço de partilha e construção de conhecimentos e em tantos outros espaços que por meio do FRESTAS fui apresentada, como a Casa Daros¹², o “general” foi se transformando, por meio de uma formação do sensível, na perspectiva de uma Educação Estética, tal qual compreendida por Duarte Jr. (2000) que se dá na ampliação dos sentidos, “[...] de forma que nos tornemos mais atentos e sensíveis aos acontecimentos em volta, tomando melhor consciência deles e, em decorrência, dotando-nos de maior oportunidade e capacidade para sobre eles refletirmos” (DUARTE JUNIOR, 2000, p. 191).

Nascia o desejo de que meus colegas da creche também conhecessem e vivenciassem espaços formativos de troca, pautados em propostas de Educação mais sensíveis, o que nem sempre fora possível, já que a maioria dessas formações que eu passei a frequentar acontecia/acontecem fora do horário de trabalho e aos finais de semana. A respeito da necessidade de incluir as atividades de formação dentro do horário de trabalho, o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB Nº 9, de 2012, é contundente ao afirmar que:

[...] não é mais possível que os professores, como ocorre hoje na maior parte dos sistemas de ensino, tenham que ocupar seus finais de semana e feriados, pagando do próprio bolso, para participar de programas de formação de curtíssima duração [...], por conta da ausência de espaços em sua jornada de trabalho regular (BRASIL, 2012b, p. 27).

Imbernón (2005) considera que essa questão é um dos obstáculos encontrados pelas/os professoras/es para a sua formação, pois os horários, na maioria dos casos, são inadequados, sobrecarregando o trabalho docente. Logo, observamos lacunas no que diz respeito às políticas de formação continuada que contemplem as/os professoras/es, principalmente, por não haver o cumprimento à garantia de direitos conquistados, tal qual o 1/3 do planejamento¹³, especialmente

¹² A Casa Daros abriu suas portas ao público no dia 23 de março de 2013. Localizada à Rua General Severiano Nº. 159, no tradicional bairro de Botafogo, Zona Sul da cidade. O projeto gestado por um grupo suíço, dono de uma das mais significativas coleções de arte contemporânea latino-americana, tinha por objetivo que esse acervo fosse conhecido internacionalmente, proporcionando possibilidade e visibilidade para que a América Latina conhecesse a si mesma. O espaço disponível para o público se dividia em áreas Expositivas, Auditório, Pátio, Espaço de Documentação, Biblioteca, Espaço de Leitura, Ateliê de Criação, Restaurante e Loja (FERREIRA, 2017, p. 62).

¹³ Segundo a Lei Nº. 11.738, de 16 de julho de 2008, em seu art. 2º, inciso 4º, “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o

por toda a complexidade que envolve a Educação municipal do Rio de Janeiro, a maior Rede educacional da América Latina com um total de 641.305 estudantes matriculados, sendo 152.570 crianças na Educação Infantil.

Compreendo ser primordial que tenhamos formação para todas/os fora das Unidades Educacionais, que cada professora/or e profissional da Educação pudesse, dentro de sua jornada, participar de contextos formativos com outros pares. Contudo, ainda não há essa garantia. Temos criado frestas, estratégias de sobrevivência e resistência, mesmo com as dificuldades frequentes do cotidiano, como, por exemplo, a carência de profissionais para podermos participar de tais formações.

Nós, do coletivo da Creche, sempre que possível, participávamos/participamos de alguma proposta formativa externa com a incumbência de compartilhar com os demais. Dessa forma, as/os professoras/es atuavam como multiplicadoras/es do conhecimento. Necessário destacar que é um ato de militância, mas que deveria ser um direito garantido e não uma subversão. Os compartilhamentos eram/são potentes para reflexão de nossas questões, entendendo o quão importante é que nós, profissionais da Educação Infantil, possamos estar imersas/os em locais de troca, vivenciando processos formativos que reverberam em reflexões e ações no trabalho cotidiano com as crianças e a comunidade escolar. Mas, também sabemos que nos últimos anos, com os cortes de recursos destinados à Educação, as políticas de continuidade/permanência de formação continuada fora das Unidades estão sendo extintas, como o curso de extensão Corpo, Arte e Natureza, mencionado anteriormente.

No município do Rio de Janeiro, temos a Jornada Pedagógica para a Educação Infantil (JPEI)¹⁴, que, apesar de ao longo dos anos vir sofrendo

desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Isso significa que os outros 1/3 destinam-se a atividades extra-aulas, definidas no Parecer CNE/CEB Nº. 18/2012 (BRASIL, 2012b) como “horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com estudantes, reuniões pedagógicas, didáticas [...] necessário[s] para a melhoria da qualidade do ensino e para a redução das desigualdades regionais”. (GUEDES; FERREIRA; SILVA, 2018, p. 407).

¹⁴ A Jornada Pedagógica é uma ação de formação para todos os profissionais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Ela promove o múltiplo desdobramento das ações de formação continuada desenvolvidas pela Gerência de Educação Infantil da SME-Rio. Sua importância está centrada na necessidade de reflexão e aprendizado contínuos, tendo como premissa a importância da primeira infância na constituição do sujeito. Disponível: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/busca?mult=&cat=&tip=&proj=15071&txt=>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

modificações, que serão esmiuçadas em capítulo posterior¹⁵, se configura como a oferta de formação continuada oficial para as/os profissionais da Educação Infantil. No entanto, embora traga temas relevantes para o campo, se distancia do contexto da Creche e das questões que pululam no cotidiano ao privilegiar discussões mais ligadas à Pré-escola como, por exemplo, a visão ainda existente da Educação Infantil como uma etapa preparatória. No ano de 2020, até apareceram temáticas que dialogavam mais com a Creche, tais como: as especificidades das relações com os bebês, o cuidar e o educar como indissociáveis, as brincadeiras e interações como eixos fundantes da Educação Infantil, dentre outros. Porém, mesmo apresentando uma maior ligação com o cotidiano das instituições de EI – Creche e Pré-escola –, ainda havia uma descontextualização referente ao que estávamos vivendo na sociedade atual, uma vez que se realizou nos dias 15, 16 e 17 de julho de 2020, sem nenhuma menção à pandemia ou à problematização do retorno às instituições e/ou de como as relações se dariam nesse caminhar.

Nosso grupo da Creche é memorável pela força do coletivo. Creio que o fato de parte de nós termos chegado juntas, organizado os espaços que ainda estavam inacabados e inaugurado a Creche, legitima esse espírito de união e de colaboração, que acabou por polinizar as pessoas que vieram depois e marca o nosso fazer docente. Isso fica expresso em nossas ações do dia a dia e reverbera, também, nas proposições formativas. Nossa singularidade e autonomia fizeram com que aproveitássemos essas formações externas para refletir sobre as temáticas abordadas a partir de nossas experiências internas, nos momentos coletivos pontuais, nos Centros de Estudos¹⁶ e Planejamentos. Desse modo, a Creche foi se constituindo em um espaço dedicado à formação continuada das professoras no próprio local de trabalho.

Com esse olhar voltado para formação, em 2018, nos reunimos para planejar, sentir e pensar o nosso Projeto Pedagógico Anual (PPA)¹⁷, cujo tema gerador,

¹⁵ No capítulo 3, focaremos nas formações oficiais do município do Rio de Janeiro no que tange a Educação Infantil.

¹⁶ Os Centros de Estudo constituíam espaços internos de formação determinados no calendário letivo. Inicialmente divididos em: Integral e Parcial. No primeiro, sem atendimento às crianças, ficando as professoras em ações formacionais por toda a carga horária diária. O segundo acontecia em horário parcial, na qual a carga horária de trabalho das professoras era dividida com o atendimento das crianças. Sua frequência oscilou, acontecendo nos últimos anos de forma bimestral e quinzenal, respectivamente.

¹⁷ Esse projeto direciona o trabalho pedagógico nas Instituições de Educação Infantil do Município do Rio de Janeiro, a partir de um tema gerador proposto pela Secretaria Municipal de Educação. No ano

geralmente, é proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Embora haja uma proposta central, sempre buscamos dialogar com algo que nos sensibilize, que nos aproxime do contexto de nossas experiências locais, singulares e plurais, ao mesmo tempo. Nessa reunião, conversamos sobre nossas trajetórias de vida e profissional, ao longo dos 10 anos dessa Unidade, abarcando as histórias da Creche, as quais se misturam com as nossas, individuais e coletivas, e vice-versa.

Nesse encontro de criação do projeto anual, uma das professoras sugeriu a revisitação aos projetos dos anos anteriores, com o objetivo de relembrarmos nossas ações, rememorando nossos fazeres e, de certa forma, incluindo todas e todos – crianças e adultos – que já passaram pelo espaço. O grupo concordou e incorporou mais algumas ideias, tais como conversar com as famílias e colegas que passaram pela Unidade, rever no arquivo da instituição materiais audiovisuais e visitar os cadernos de registros. Decidimos então, por revivescer os projetos e as práticas dos últimos cinco anos (2014 a 2018), por meio de vídeos e fotografias. Esse recorte temporal se justificava por todas as profissionais fazerem parte da Creche nesse período.

Esse movimento de resgate da história recente da Creche culminou em um seminário em 2018, no qual compartilhamos nossas experiências formadoras (JOSSO, 2004), que se repetiu em 2019 e 2020, contando com a participação de outras Creches¹⁸. Com esse movimento, há um olhar que se volta para dentro, para nossas escritas, práticas, vivências, ações e reflexões e que mostra que, mesmo internamente, há o estranho, o pouco revelado, pois existiam trabalhos desconhecidos por grande parte das colegas, mesmo por aquelas que trabalham lado a lado.

É pautada nessas reflexões e nesses momentos de formação coletiva, de partilha e experiências dentro da Creche, que a pesquisa de mestrado foi criando corpo e fazendo sentido, pois “não basta afirmar que os professores devem ser

de 2011 o projeto passa a ter orientações quanto a escrita, formatos e estruturas, com vistas a concorrer ao **Prêmio anual de qualidade da Educação**, se inserindo assim em uma lógica meritocrática onde os “melhores” projetos eram premiados. No entanto, com a atual gestão, o projeto continua, mas sem a premiação. Disponível em: <http://rioeducainfancia.blogspot.com/2011/06/construcao-do-ppa-2011.html>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

¹⁸ A Creche que participou conosco também está localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, em bairro distinto, cuja atual Diretora da Creche convidada trabalhou anteriormente na Unidade pesquisada, portanto a escolha se justifica por isso, e, por sua busca por trocas, compartilhamentos de experiências.

reflexivos e desfrutar de um grau maior de autonomia, é preciso conquistá-lo” (IMBERNÓN, 2005, p. 106).

Nesse caminhar, Nóvoa (2009) nos mostra a importância de “recuperarmos” nossa autonomia na formação, devolvendo assim, “a formação dos professores aos professores já que os processos de formação baseados na investigação só fazem sentido se forem construídos dentro da profissão” (NÓVOA, 2009, p. 30). Por isso, apostamos em uma formação emancipatória na Creche, na qual as/os sujeitas/os e suas experiências sejam valorizadas e conhecidas, rompendo com o paradigma da ciência moderna que silencia, exclui e desperdiça as experiências, em detrimento do conhecimento reconhecido socialmente (SANTOS, 2002). Assim, trazer os processos de formação coletiva dentro da instituição na Educação Infantil, especialmente na Creche, se sustenta na concepção de que não há uma verdade única, mas diferentes modos de conhecer, ver, ser, pensar e interpretar o mundo (SANTOS, 2019).

A pesquisa que apresento tem como objetivo geral dar visibilidade aos processos formativos, às experiências e suas singularidades vivenciadas no contexto de uma Creche pública municipal do Rio de Janeiro, na qual atuo há treze anos. A tessitura do texto se dá a partir de minhas experiências de vida e formação atravessadas por tantas outras, especialmente, por/com as das profissionais que fazem parte da Creche. Trago as nossas conversas nos Seminários como uma experiência potente de espaços formativos construídos coletivamente, campos de destaque onde mergulharei para refletir sobre o processo conjunto de nos constituirmos como um coletivo, uma comunidade de aprendizado. Compreendida, como aquela que é construída no diálogo como meio mais potente de cruzarmos horizontes, de se estabelecer relações, de criar e compartilhar movimentos de partilha em suas diferentes fronteiras (hooks, 2017).

Partindo disso, tenho como objetivos específicos: investigar como a creche foi se construindo lugar de formação coletiva; identificar os elementos que contribuíram e contribuem para a construção de um grupo que se gere democraticamente; reconhecer o potencial das experiências narradas na formação das/os professoras/es. Para isso, a pesquisa cria vida a partir de minhas narrativas atravessadas também por outras, especialmente das profissionais que lá atuam – Professoras, Agentes de Educação Infantil e Diretoras –, dos encontros planejados, organizados e vividos por nós, em que há a partilha de experiências. Assim, aposto

em uma formação “a partir de dentro, na própria instituição, ou em contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 29).

Por conseguinte, algumas perguntas mobilizaram meus sentidos nesse percurso da pesquisa e é com elas que caminharei de mãos dadas: que contribuições trará uma pesquisa que acontece em um universo particular – a Creche – para a produção de conhecimento? Como as experiências compartilhadas podem contribuir no processo de formação continuada dentro da Creche? É possível viver uma formação coletiva dentro da Creche em uma Rede tão complexa? De que maneira essa autonomia se apresenta?

Ao longo do texto trazemos a poesia, a xilogravura, a Literatura de Cordel, como uma escolha que preenche a pesquisa com beleza¹⁹, história, potência, que afirmam as escolhas tecidas por uma pesquisa minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019). Assim, trazer o Cordel – arte de tradição nordestina – que caminha pelas veredas, assim como os diálogos com diferentes interlocutores nordestinos, é uma escolha, por eu ser nordestina, e principalmente, por compor o fio narrativo e as apostas teórico-metodológicas.

Nesse caminhar, opto por uma “metodologia-política-epistemológica que parte de critérios baseados em outras lógicas de fazer pesquisa que não as hegemônicas” (CAMPOS; REIS, 2019, p. 397). Sendo assim, trago uma pesquisa de cunho autobiográfico que se inicia a partir de minhas experiências permeadas por tantas outras, especialmente, as conversas/narrativas tecidas nos seminários vividos na creche, buscando “ouvir o outro como legítimo outro, entendendo que, nessa partilha, podemos tecer um diálogo que nos ajude a enxergar nossa prática docente como produção de conhecimento” (FLORES; REIS, 2017, apud CAMPOS; REIS 2019, p. 399). Para isso, se torna imprescindível trilhar caminhos metodológicos que se propõem a experimentar outras maneiras de pesquisar, se arriscando a enxergar o mínimo e o efêmero nos processos educativos investigativos e, ao pensar esse mínimo, que se mostra potente em uma formação pautada nas experiências formadoras compartilhadas no contexto da Creche.

¹⁹ A beleza aqui não é tratada como ornamentatória, nem assume um lugar de padronização, mas sim como uma necessidade e direito humano, advinda da Educação Estética que acredito e na boniteza já apontada por Freire.

Esse esmiuçar do cotidiano, do miúdo que acontece nas relações e é retomado e ressignificado por meio das palavras proferidas e/ou construídas graficamente, individuais e coletivas, não só insere como afirma esse trabalho no campo da pesquisa narrativa de cunho autobiográfico, que visa compreender a experiência humana por meio de um processo dinâmico do contar, viver,

[...] reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores. [...] as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros.” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 18).

Nessa perspectiva, Educação e vida se entrelaçam, já que a vida é composta por lampejos narrativos em diferentes espaços-tempos. Na pesquisa, assim como nas escritas de si, não busco verdades no ato de biografar, “mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante os processos de biografização.” (PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 371).

Assim sendo, me debrucei sobre o material gravado e filmado ao longo do Seminário de 2019, totalizando 6 encontros com duração de 24 horas, nos quais as educadoras²⁰ apresentaram projetos que desenvolveram com os seus grupamentos. Todas as educadoras, interessadas em compartilhar suas experiências com as crianças, preencheram um formulário de inscrição pelo Google²¹, pois, assim, não só os dados foram cadastrados, como também foi possível uma melhor visualização da quantidade de práticas apresentadas e da organização quanto ao tempo e ao espaço. Foram onze apresentações transcritas, nas quais cada educadora compartilhou uma prática pedagógica realizada na Creche, e os textos reflexivos, narrados por cada profissional a partir desses encontros, fazem parte de um e-book que foi lançado em 2020.

Ao debruçar-me sobre esse vasto material, percebi, pelas gravações, poucas trocas com o grupo. De maneira semelhante a alguns eventos “acadêmicos”, onde cada qual fala de seus projetos, de forma individualizada. A partir desse material,

²⁰ Quando me referir às educadoras da Creche usarei o feminino, já que são todas mulheres.

²¹ Google é uma empresa multinacional, com sede nos Estados Unidos, que se dedica ao desenvolvimento de softwares e serviços online. Além disso, é a ferramenta de busca mais acessada no mundo. Disponível em: <https://g.co/kgs/Gn1jft>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

selecionei algumas ideias significativas (BRANDÃO, 2003), trechos destacados oriundos das escritas das educadoras sobre seus projetos, tendo como foco as questões que direcionam a pesquisa para conversarmos em uma roda virtual, com a presença de treze profissionais da instituição, realizada no dia sete de julho de 2020, com duração de uma hora e quarenta minutos. Ao trazer esses trechos das participantes, com o intuito de iniciar reflexões coletivas, esta pesquisa e esta escrita são preenchidas, impregnadas pelas narrativas dessas educadoras, que não assumem o lugar de dados quantificáveis ou qualificáveis, tais quais podem ser encontrados em uma concepção de pesquisa que não considera o humano e suas complexidades, para se tornarem textos também autorais (RIBEIRO, 2019). Ressalto aqui que esta pesquisa entende que essas educadoras são parceiras e ocupam um lugar de autoria e presença. Trazer suas narrativas não tem o intuito de ilustrar e/ou ratificar o que será dito ou defendido, mas sim de compor uma costura, estabelecer um diálogo, uma gostosa conversa. Sendo assim, assumo as conversas como metodologia, pois “são marcadas pela igualdade entre os participantes e pela flexibilidade para permitir que se estabeleçam formas e temas adequadas a sua pesquisa de grupo” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 152; RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO, 2018; GUEDES; RIBEIRO, 2019).

A dissertação está organizada de modo que, no Capítulo I, faço um exercício (auto) biográfico, de “escrita de si”, narrando algumas experiências formadoras (JOSSO, 2004) do meu percurso de vida e formação, as quais emanaram lembranças que se encontravam adormecidas, mas que, através do exercício reflexivo de me inserir na pesquisa, pude ressignificar o vivido, o sentido no tempo presente, em um constante processo formativo de estar sendo e me constituindo professora-pesquisadora.

Seguindo a narrativa do texto, faço um convite para enveredarmos pelos caminhos e descaminhos da pesquisa, adensando as nossas escolhas teórico-metodológicas. Trazemos reflexões suscitadas a partir de pesquisas apresentadas e publicadas nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), compreendendo a importância de valorizar o conhecimento produzido por nossos pares, em uma perspectiva de formação a partir de dentro (IMBERNÓN, 2010), fazendo interlocuções com estudos que propõem discussões acerca dos processos formacionais de professoras/es.

Caminhando mais um pouco na narrativa, trago como foi sendo construída a história da Creche²² em que trabalho e pesquisa, traçando um paralelo entre sua história e os aspectos mais amplos das políticas voltadas para a Educação Infantil, que foram incrementadas ao longo de seus 13 anos. Apontando, a partir da história, as complexidades cotidianas da Rede Municipal do Rio de Janeiro, mais especificamente, da instituição onde acontece a pesquisa. Alumando entrelaçamentos escritos, vividos, sentidos, a partir de dentro, atravessados por experiências formativas.

Em diálogo com a tessitura anterior, trago os Seminários de Autoformação Docente como uma experiência coletiva de formação colocada em prática pelo desejo de compartilhar saberes, em um processo cíclico de prática-teoria-prática. Para isso, trago conversas que considero potentes, nas quais emergem nossos anseios e as potencialidades de nossa utopia, como salienta Freire (1967), ou seja, fazermos algo concretamente hoje, para irmos em busca de nossos sonhos, do que acreditamos e, por isso, nossa utopia começa no presente.

Encaminhando para a abertura de mais conversas, uma vez que o texto é um convite à conexão com outras histórias vividas, trago reflexões suscitadas ao longo do percurso de viver a pesquisa, entrelaçadas às vozes das profissionais que colaboraram, anunciaram e denunciaram a formação de professoras/es a partir de suas experiências enquanto profissionais da Educação em uma instituição pública municipal do Rio de Janeiro. Reitero, como mencionado no início do texto, o quão complexo é escrever, sentir-pensar (FALS BORDA, 2009) com inúmeros atravessamentos diários no campo político, social, cultural, doméstico e, principalmente, mas imbricado com os demais, no emocional. Ressalto que, para lidar com esse momento tão difícil, tenho me conectado com espaços potentes de trocas positivas: as conversas nutritivas no trabalho e na pesquisa; a delicadeza e sensibilidade da Adrienne, com sua escuta atenta e interessada; o incentivo das colegas de mestrado – Bianka, Vitória, Carol e Bela; e as trocas diárias nas madrugadas e outros horários com minhas companheiras e amigas, Michelle e Graciele. A minha família, como maior incentivadora e inspiração para seguir

²² Não usaremos o nome da instituição, por ser um processo extenso e complexo, na qual exigiria um longo caminho para conseguirmos a autorização, mas também por não quisermos expor a instituição, as profissionais e a comunidade. Por isso, usaremos o termo creche municipal.

tentando. Meus companheiros de aventuras dentro de casa: Gael, Ronaldo e Nino – o gato.

2 CAPÍTULO 1 – Entre veredas, poesias e formações, vou me constituindo professora-pesquisadora em ação

Eu atravesso as coisas – e no meio da travessia não vejo! – só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada. Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a nado, e passa; mas vai dar na outra banda é um ponto muito mais baixo em baixo, bem diverso do que em primeiro se pensou (ROSA, 2001, p. 51).

Neste capítulo, pinço algumas histórias trilhadas por diferentes veredas, me constituindo na vida e pela vida em professora, e me construindo pesquisadora, por acreditar que “nossos interesses de pesquisa provêm de nossas próprias histórias e dão forma à nossa investigação narrativa” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 121). Para isso, me inscrevo na pesquisa trazendo algumas experiências formadoras que marcaram minha trajetória, compreendendo que a formação é experiencial (JOSSO, 2004; MACEDO, 2020). Tal perspectiva dialoga com as epistemologias pós-abissais evocadas por Santos (2019), ao afirmar que não há conhecimento sem experiência, e que esta é impensável sem os sentidos e sentimentos que aportam em nós.

Assim, refletir sobre o processo autobiográfico da escrita de si é um exercício que permite “distanciar-se de si mesma e tomar consciência de saberes, crenças e valores [...] se apropria[r] da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir” (PASSEGGI, 2010, p. 01). Nesse processo, a pessoa decide o que deve ser contado ou não, de acordo com a narrativa de sua vida, não importando se de maneira linear ou experiências pontuais, mas sim, tomando o percurso vivido pela/o sujeita/o (QUEIROZ, 1981 apud SOUZA, 2007).

Na difícil escolha do que contar, Souza (2007) me traz à memória, ao corpo, vivências particulares que estavam adormecidas ou, talvez, silenciadas, mas que vieram à tona nesse processo reflexivo, de rememoração, de experiências formativas. Ressalto que nesse processo tenho me reinventado, pois sempre fui/sou aquela pessoa tímida, que se pudesse, se tornaria invisível em muitos momentos da vida. Sendo assim, um dos maiores desafios foi minha entrada no curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em 2010, pois entrar na vida acadêmica significava, dentre outras coisas, precisar aparecer, me apresentar em cada início de semestre, ou seja, falar de mim. Ademais, não gostava

de expor minhas experiências pessoais, ou melhor, acreditava que o universo acadêmico e o ambiente de trabalho eram ambientes profissionais destituídos do eu, Edilane. Tal entendimento, se configurava por estar imersa em uma concepção de conhecimento desencarnada do sujeito e de suas experiências (DUARTE JUNIOR, 2000).

A universidade me desafiava cotidianamente a desnudar-me da colonialidade do ser e do saber, me convidando a sentir uma Educação que acontece para além dos muros “acadêmicos”, que extrapola, que atravessa, e se faz em todas as dimensões da vida. Um convite, às vezes doloroso, mas essencial para vivenciar uma Educação que nos liberte das amarras do estabelecido, que pulse, e impulse a falar, escrever, perceber e sentir liberdades, erguendo nossas vozes (hooks, 2019).

Embora fosse um desafio me expor, preferindo não ser percebida, ao mesmo tempo, estranhava não conhecer as histórias das pessoas, suas trajetórias, seus anseios, suas dificuldades e suas conquistas, pois éramos apenas mais uma turma – nesse caso a turma três do curso de Pedagogia da noite.

Assim se deram meus primeiros passos na universidade e na Creche, onde iniciei meu trabalho na Educação Infantil em 2008, e permaneço até hoje. Contudo, ao cursar duas disciplinas na Graduação em Pedagogia, denominadas “Processos lúdicos e criativos no desenvolvimento e na Aprendizagem” e “Pesquisa e Práticas Pedagógicas”, com as professoras Denise Teles e Inês Barbosa, respectivamente, pela primeira vez, após três anos cursando a universidade, uma abordagem diferente se apresentou, pois ambas se dispuseram a conhecer a minha história, convidando-me a relembrar a infância, meus brinquedos preferidos e as brincadeiras que dela fizeram parte. Ao final de cada encontro éramos convidadas/os a fazer um registro escrito sobre a relação da vivência do dia com nossas experiências de vida.

Souza (2007) salienta que na pesquisa com histórias de vida, autobiográfica, o autor parte de suas experiências, questiona os sentidos, vivências, aprendizagens, que, nesse movimento, “oportuniza, às professoras e professores em processo de formação, falar-ouvir e ler-escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades sobre a formação através do vivido.” (SOUZA, 2007, p. 67). Logo, detive um olhar mais aprofundado para as minhas experiências e sinto que, depois dessas disciplinas, construímos uma história pessoal e coletiva. Na época, fui reticente e pouco me deixei conhecer, mas confesso que aquela vivência me tocou e

me levou a pensar: a universidade quer me conhecer? Saber quem sou? Senti-me um tanto incomodada. Contudo, foi algo que mexeu, remexeu e reverberou, mesmo que ainda achasse que não possuía nada de importante para compartilhar, uma vez que acreditava que minha história e minhas experiências eram iguais a de tantas outras pessoas no Brasil, que nascem em uma família pobre e vêm para o Rio de Janeiro para trabalhar e, talvez, com “sorte”, estudar.

No entanto, ao ouvir as experiências das/os colegas fui percebendo o quão importante era a história de cada um e, assim, fui entendendo que aquele lugar precisava conhecer as singularidades de cada pessoa, e que isso também era importante para nós, enquanto grupo, em processo de formação. Ouvir as narrativas dos outros fazia com que me reconectasse com a minha própria, expandindo minhas experiências ao observar outros modos de viver, experienciar e saborear a vida. Ferraço (2003) nos convoca a refletir que nesse processo de partilha e escuta, estamos sempre em busca de nós mesmas/os. Sendo assim, fui compreendendo que:

[...] o indivíduo constrói sua identidade pessoal mobilizando referentes que estão no coletivo. Mas, ao manipular esses referentes de forma pessoal e única, constrói subjetividades, também únicas. Nesse sentido, a abordagem biográfico-narrativa pode auxiliar na compreensão do singular/universal das histórias [...] (SOUZA, 2007, p. 65-66).

A partir dessa vivência, vi-me instigada a conhecer mais sobre as minhas experiências, assim como das famílias e das crianças com as quais atuava como docente, ou seja, foi uma vivência que reverberou nas minhas práticas pedagógicas, mas, principalmente, me fez entender que não há como me dividir, dissociando meu “eu” pessoal, da universitária, da professora e das tantas outras que me constituem, pois todas essas facetas compõem o que estou sendo neste momento da vida. Assim, “pegadas simbólicas, experiências e afetos vividos e sentidos criam espaços para interpretar aspectos de itinerários subjetivos e coletivos que via reflexão sensível (ou sensibilidade reflexiva) podem ser transformados em aprendizagem” (SOUZA; MARTINS, 2017, p. 123).

Ainda mobilizada e mexida por enxergar a potência nos compartilhamentos das experiências, participei, em 2013, de um Curso de Extensão promovido pela UNIRIO, cujo público-alvo foram profissionais em atuação na Educação Infantil da rede pública e cujas temáticas foram o Corpo, a Arte e a Natureza. A aposta teórico-metodológica do curso visava afetar as/os docentes e as/os profissionais da

Educação Infantil por meio de uma formação sensível/estética, com práticas que primavam pela vivência, experimentação, ampliação de repertórios estético-artísticos, escuta e olhar apurados. E, dessa forma, considerava que essas experiências poderiam contribuir com as práticas, favorecendo a reflexão e a transformação da relação das/os participantes consigo mesmas/os e com as crianças, buscando vivenciar também com elas, nas instituições educacionais, uma Educação mais sensível, atenta, que escutasse as vozes que já existiam (SKLIAR, 2019), dando vez aos corpos, às artes e sua comunhão com a natureza.

Ferreira e Guedes (2018) enfatizam que muitas professoras participantes do curso de extensão, assim como eu, relataram em seus percursos ausência de contato com a abordagem formativa que o curso empreendia, a qual trazia uma formação pensada para ser vivida, sentida, experimentada no “aqui, agora”, “sem o objetivo de repasse; ou seja, não era interesse do curso que os momentos vivenciados ou aprendizados fossem replicados e experimentados com as crianças, tal como estava acontecendo” (FERREIRA; GUEDES, 2018, p. 02), mas que esta vivência pudesse oferecer outras lentes para perceber as ações cotidianas nos diferentes contextos da vida. Isso acendeu meu desejo de pesquisar, refletir, questionar minha prática, e dessa maneira, tornar-me a mola propulsora do meu trabalho.

No contato com as duas propostas acima – na Graduação da UERJ e na Extensão, na UNIRIO –, as histórias de vida das/os discentes eram importantes para a formação das professoras/es, haja vista que a universidade se dispunha a conhecê-las/os, sendo parte integrante do currículo. O Curso de Extensão, além disso, apresentou um olhar singular para a formação via experiência estética, na qual a construção do conhecimento e a aprendizagem se pautavam na experimentação em conexão com o corpo e as múltiplas linguagens. Isso fez com que me reconectasse com a minha história, com o meu corpo, com meus desconfortos, com minhas práticas, que foram acessadas de outros modos e por diferentes vieses, já que meus sentidos se encontravam mais aguçados, nutridos por outros canais, que não exclusivamente pelos processos racionais, mas em sua correlação.

2.1 Primeiros passos de formação da vida na escola: desejos de uma menina

As histórias pessoais não são meramente uma maneira de contar a alguém nossa vida. Elas são meios pelos quais identidades podem ser construídas, seu estudo revela sobre a vida social e cultural do contexto onde vivem os narradores. Estudar a educação é também estudar as experiências (GUEDES; CHAVES, 2020, p. 180).

Acreditando nessa potência, e por entender que “a construção da narrativa de formação de cada indivíduo conduz a uma reflexão antropológica, ontológica e axiológica”²³ (JOSSO, 2004, p. 41), trago algumas experiências vividas ao longo do meu percurso formativo, as quais mobilizaram meus interesses e perguntas relacionadas à formação, docência e pesquisa, conduzindo-me à investigação do mestrado, especialmente, ao tema da formação coletiva dentro da Creche. Experiências essas, que trazem consigo emoções, memórias, sorrisos, cheiros, lugares, famílias, ou seja, eclodem carregadas de sentidos, sendo uma abertura para o mundo (SANTOS, 2019), “um saber [que é] particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2014, p. 32), que toca e acontece em cada sujeito de maneira única, singular. Vale ressaltar aqui, que são relevantes as experiências que vivi, não importando a cronologia dos fatos (SOUZA, 2007), por isso, a história narrada não seguirá uma linearidade, sendo fundamental que as experiências ecoem ao dialogarem com este texto.

Figura 1. Os percursos da vida: condução à escola.



Fonte: Acervo Pessoal, 2017.

²³ “Antropológica no sentido de evidenciar características do ser humano, independente do contexto cultural e sócio-histórico, na tradição do pensamento de Gilbert Durant (1979, 1984). Ontológica sendo uma retomada do pensamento socrático “quem sou eu”. Axiológica corresponde a tornar evidentes os valores e os eixos que estruturam e orientam a nossa existência.” (JOSSO, 2004, p. 41)

Desde criança, a questão da formação escolar em casa foi valorizada, pois, por minha mãe e meu pai não terem tido acesso à escola, entendiam a importância de “completar os estudos”, uma vez, pensavam eles, ser essa a única maneira de “mudar de vida”. Sempre que nos reuníamos, geralmente, ao redor da mesa, meu pai e minha mãe discursavam sobre a esperança nessa mudança, sendo necessário se esforçar, lutar, buscar. O mestre nordestino Paulo Freire (1998), é categórico ao afirmar que só a esperança não é suficiente para mudar a realidade, mas é preciso tê-la, para lutar por transformação. E assim fizemos. Assim, esperamos.

Sou do interior da Paraíba, de um povoado chamado sítio Riacho Fundo, localizado em meio a uma floresta, há 10 km da cidade de Guarabira e 120 km da capital, João Pessoa. O nosso sustento advinha da cultura de subsistência, dependente da chuva para o plantio e abençoada por ela, em pouca ou grande quantidade, com o suficiente para a nossa alimentação, mas sempre com esperança e trilhando caminhos em busca de transformação – embora, naquela época, não compreendesse inteiramente a preocupação da minha mãe e meu pai.

Figura 2. Primeira escola: abertura para novos caminhos.



Fonte: Acervo cedido pela supervisora da escola, 2021²⁴.

²⁴ Essa foto é composta por pessoas muito especiais, pois cuidavam do grupo e das frutas ao redor dele. São elas, da direita para esquerda, três irmãs: Dona Nita, Dona Doura, nossa enfermeira, que trabalha no posto de saúde ao lado, e dona Conceição, esposa do sr. Antônio Joaquim, que está ao seu lado com seu neto Joséilton.

A escola tinha lugar de destaque na minha casa e, por isso, o primeiro contato com ela era muito ansiado por mim, tanto que comecei a estudar sem estar devidamente matriculada, por não ter idade para frequentar a turma de alfabetização – nome dado na época ao que hoje corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental I. Lembro-me de ficar curiosa e, ao mesmo tempo, chateada em ver meus irmãos mais velhos saírem todos os dias rumo à escola, sem poder estar com eles. De tanto insistir, minha mãe conversou com a diretora do grupo José Anselmo de Meireles²⁵, para que eu pudesse frequentar às aulas, pois tanto ela quanto a diretora acreditavam que em duas semanas meu encanto teria se perdido. Contrariando o esperado, fiquei o ano completo com a turma.

Pergunto-me que escola é essa que se supõe capaz de quebrar o encanto, desmotivar, tirar o brilho dos olhos de uma criança que busca o mágico, o desconhecido? Warschauer (2017) sinaliza que essa escola precisa mudar, possibilitando oportunidades de formação de pessoas com pensamento aberto ao desconhecido, com capacidade de colaboração e sensibilidade para buscar caminhos para enfrentar os problemas que dela emergem.

Essa escola adotava uma concepção tradicional de Educação com cartilhas, ações que fragmentavam os conhecimentos e partiam da parte para o todo, sendo as professoras o centro do saber. Contudo, a minha professora, Nevinha, era sensível ao nosso contexto, às nossas histórias de família e, muitas vezes, nos inseria nos conteúdos. Acho que por isso, aquele lugar se mostrava encantador, mágico. Adorava ouvir as histórias que ela criava para cada “família silábica”²⁶ lançada, diferente daquelas apontadas no livro, sentia-me por dentro, como parte delas. Viajava e queria saber sempre mais, ainda que a instituição apresentasse uma perspectiva pedagógica tradicionalista. Criava sentido no que escutava e assim fui estabelecendo uma ótima relação com a escola e suas narrativas, e o que dela podia conhecer.

Rememorando este tempo fico curiosa por saber mais sobre a história desta professora que tinha um olhar diferenciado para as crianças, para a aprendizagem e

²⁵ Era uma escola Pública rural, com duas turmas que atendiam as crianças da região. Havia uma biblioteca que ficava fechada, não tenho lembrança de ter entrado nela. As turmas eram compostas por no máximo 10 crianças.

²⁶ A silabação é um método que alfabetiza a partir das sílabas, desmembrando as palavras em partes que podem ser recombinadas para formar novas palavras. O Método da Abelhinha unia o método fônico, no qual cada letra tem o seu som, com a criação de histórias, que tinham a abelhinha – vogal a – como protagonista. Neste caso, a professora usava a silabação com histórias que englobavam as crianças da turma e suas famílias.

para a Educação. Quais experiências as constituíram professora? Quais experiências vividas por ela possibilitaram o deslocamento e a “desformação” de suas ações? Quais foram os atravessamentos que proporcionaram essa ruptura, mesmo que pontual, que destoava das concepções educacionais da instituição e nos trazia para perto, nos incluía, nos considerava? Gostaria de conversar com ela e poder escutar suas narrativas.

Ao cursar o Ensino Fundamental II, apesar de a escola continuar despertando minha curiosidade, começamos a ter dificuldade de acesso, pois nosso pequeno lugarejo só oferecia até a antiga 4ª série, e, com isso, tínhamos – eu, pai, mãe, irmã e irmãos²⁷ – que nos deslocamos para a cidade, o que trazia implicações, especialmente pela distância de nossa moradia ao local da condução, cujo trajeto despendia cerca de uma hora e trinta minutos de caminhada.

Vale ressaltar que estudava à tarde, minha moradia não dispunha de luz elétrica, o que tornava o retorno à noite, em meio a floresta, um tanto perigoso. A presença de figuras fortes em minha vida, que não se deixaram intimidar e abater pelo cansaço, propiciaram a continuidade dos meus estudos. Ao escrever sobre isso, reflito sobre o quanto meu pai, Severino; minha mãe, Josefa; meu avô, Fausto; e o amigo, Francisco foram primordiais na minha construção pessoal e profissional, pois eles, mesmo cansados depois de um dia de trabalho na roça, debaixo do sol forte, se deslocavam para nos buscar no desembarque da condução. Gostaria de frisar o olhar apurado e a resistência dessas pessoas em garantir a minha/nossa – minha e dos meus irmãos – formação escolar, visto que o contexto se mostrava adverso e parecia declarar, a todo o tempo e de inúmeras formas, que aquilo não era para nós.

Sentir-se dessa maneira, não pertencente àquele espaço escolar, sem direito a frequentá-lo, tem suas raízes na construção histórica de nossa sociedade brasileira, pautada na Educação como forma de controle social, com matrizes ideológicas fortemente influenciadas pelo pensamento europeu conservador, no qual o povo deveria ser “educado” para não se rebelar, ou seja, a Educação funcionando como uma ferramenta de controle. Transpassar essa barreira histórica é complexo, estressante e doloroso, afirma hooks (2019). Nessa perspectiva, observamos que a Educação se mostra excludente e assume formas distintas, de acordo com o grupo

²⁷ Edilane, Severino, Josefa, Ediane, Everaldo, Egnaldo e Eraldo.

e as intenções: ensino profissional para a classe trabalhadora e ensino intelectual ao grupo que domina/va o país em cada tempo histórico (CUNHA, 2005). Poucas pessoas remavam contra a maré e, no meu contexto de vida, apenas a minha família o fazia. Conseguimos esgarçar, transpor as barreiras do colonizador, vislumbrando outros projetos do prescrito para uma família pobre, irrompendo o fluxo, vivenciando uma Educação que liberta e que urge para que ergamos nossas vozes (hooks, 2019), uma Educação do encantamento (SIMAS; RUFINO, 2019). Como sempre, minha mãe e meu pai se mantiveram firmes, pois também percebiam meu desejo de seguir.

Nesse processo, ao iniciar o Ensino Médio, me deparei com o professor Damião, conhecido como Nô, de Língua Portuguesa. Um homem rígido, com vinte e cinco anos de profissão, Nô era figura conhecida na cidade por sua exigência e fama de “reprovador”. Não tinha como concluir esta etapa sem que fosse sua aluna, já que era professor das duas únicas escolas públicas desta modalidade da cidade. Logo nos primeiros contatos, por conta de sua “fama”, lembro-me de ficar com as mãos geladas, com o coração acelerado, por conta do receio de tirar dúvidas e de falar sobre o que não estava entendendo. Ao acessar essa memória, ela se atualiza em mim e chego a rememorar a sensação reverberando pelo meu corpo. Não conseguia compreender as aulas, especialmente, análise sintática, com suas frases soltas, para serem analisadas sem contextos. Primeiras provas, primeiros tropeços, não só meus, mas, também, de meus colegas. Fomos à direção questionar, mas de nada adiantava, pois, a cada resultado, ele falava: “não estudam, um dia me agradecerão por não passar a mão na cabeça de vocês”. E, assim, passou o primeiro bimestre.

Sabemos que a Educação se faz e acontece também nas relações e, em alguns pouquíssimos momentos, ele demonstrava o quanto era sozinho. Percebemos que precisávamos nos aproximar da sensibilidade que habitava naquele professor, pois estávamos alimentando algo pré-concebido. E se mudássemos de atitude? Chegando o mês de maio, sabíamos que era aniversário dele, resolvemos organizar uma festa e comprarmos um presente. Lembro que ele dificilmente faltava, e nesse dia não foi diferente. Ao entrar na sala, ele se deparou com um bolo e conosco, em coro, cantando parabéns. Suas lágrimas banharam seu rosto e o sujeito “professor durão”, demonstrou toda a sua sensibilidade contida, com o afloramento de suas emoções. Confessou que poucas vezes em sua

docência havia recebido algo tão carinhoso. A nossa postura, aos poucos, foi mudando e a do professor também, que continuou com sua exigência, mas a relação agora era de afeto, de disponibilidade, que nos mostrou um homem admirável, professor, filho exemplar, que cuidava de sua mãe, se ausentando apenas para ir à escola.

Trago a figura desse professor, pois passei a admirá-lo, sendo determinante em minha formação, uma vez que para ele, para estar na área da Educação, era preciso ter responsabilidade com a formação do outro, levando em conta os contextos. Isso não significava não cobrar os deveres dos discentes, nem se furtar aos deveres de professor, pois nessa dialética, nos tornávamos aprendentes. Amante da Literatura e defensor incansável de Paulo Freire, adorava recitar poemas entre uma conversa e outra.

Assim, meus pais, meu avô, o Francisco e o professor Damião, plantaram-me a poesia, a beleza, a sensibilidade, o encorajamento, fazendo com que eu acreditasse, tal qual o mestre Manoel de Barros (1999), que é possível “carregar água na peneira”. E assim “foi com esses diferentes ‘não eus’ que fui me constituindo como um eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante” (FREIRE, 2015, p. 43).

Figura 3. Meu mundo era aqui! Lugar onde passei minha infância.



Fonte: Acervo pessoal, 2018.

2.2 Alargando as veredas: difícil escolha de seguir sozinha

Tenho um livro sobre águas e meninos.
 Gostei mais de um menino
 que carregava água na peneira.
 A mãe disse que carregar água na peneira
 era o mesmo que roubar um vento e sair
 correndo com ele para mostrar aos irmãos.
 A mãe disse que era o mesmo que
 catar espinhos na água
 O mesmo que criar peixes no bolso.
 O menino era ligado em despropósitos.
 Quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos.
 A mãe reparou que o menino
 gostava mais do vazio
 do que do cheio.
 Falava que os vazios são maiores
 e até infinitos.
 Com o tempo aquele menino
 que era cismado e esquisito
 porque gostava de carregar água na peneira
 Com o tempo descobriu que escrever seria
 o mesmo que carregar água na peneira.
 No escrever o menino viu
 que era capaz de ser
 noviça, monge ou mendigo
 ao mesmo tempo.
 O menino aprendeu a usar as palavras.
 Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.
 E começou a fazer peraltagens.
 Foi capaz de interromper o vôo de um pássaro
 botando ponto final na frase.
 Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.
 O menino fazia prodígios.
 Até fez uma pedra dar flor!
 A mãe reparava o menino com ternura.
 A mãe falou:
 Meu filho você vai ser poeta.
 Você vai carregar água na peneira a vida toda.
 Você vai encher os vazios com as suas peraltagens
 e algumas pessoas vão te amar por seus
 despropósitos. (BARROS, 2010, p. 470).

Lembrar da criança que fui/sou, já que ela continua aqui, faz-me pensar em Manoel de Barros e seus despropósitos (BARROS, 2010), pois era assim que o mundo parecia: poeticamente possível, porém, em uma realidade impossível. No entanto, a minha família fez com que poesia e realidade se misturassem, e, na escola, a menina aprendeu a usar as palavras, mas não só isso, percebeu ainda que podia fazer "peraltagens" com elas. E começou a fazer! (BARROS, 2010).

Naquele lugar, onde vivi em meio ao verde, ao ar puro, aos animais, às frutas deliciosas tiradas do pé, plantando e colhendo para nossa alimentação, a formação

institucionalizada não era uma questão, sendo mais importante o ofício de saber trabalhar na agricultura. Sendo assim, poucas meninas faziam peraltagens com as palavras na escola. Minha família, porém, acreditava que eu deveria “encher os vazios com as peraltagens” (BARROS, 2010, p. 470). E assim fizemos, em diálogo para/com a vida.

Acreditando que o vazio é um bom lugar, pois indica espaços que podem ser preenchidos, em meio aos vazios, buscando fazer prodígios, saí da Paraíba, minha terra natal, e cheguei no Rio de Janeiro, em busca de trabalho, estudos e novas experiências.

Decisão difícil, deixar para trás minha família! Nesse momento, ao transportar essas memórias para o papel, meu corpo é tomado pela sensação de outrora. Meus poros eriçam, dá um nó na garganta e as lágrimas insistem em cair sobre meu rosto. Mesmo após dezenove anos, não consigo esquecer aquele dia, que me afastou fisicamente das pessoas que mais amo na vida. Freire (1998), em seu primoroso livro *Pedagogia da Esperança*, adverte que ninguém deixa o seu mundo adentrado por suas raízes com o corpo vazio ou seco, pois,

[...] carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória às vezes difusa, às vezes, nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante, que, de repente, se destaca límpido diante de nós, em nós [...] (FREIRE, 1998, p. 32-33).

Concordo com ele, por isso alimento meu mundo para que as raízes continuem encharcadas e meu corpo se mantenha banhado por essas memórias.

Apesar da tristeza e da complexidade do afastamento, era uma possibilidade única que não poderia ser desperdiçada. Meu objetivo maior era estudar, mas ao chegar nesse lugar deslumbrante e encantador, com suas belezas naturais e diversidade cultural, fui percebendo que, para uma adolescente de 17 anos, sem experiência profissional, o Rio de Janeiro não se apresentava tão belo. A cada ano, meu objetivo maior distanciava-se, pois trabalhava e morava no emprego. Fui empregada doméstica de duas famílias. Na primeira, aos 17 anos, experimentei minha inserção no mercado de trabalho e a exploração por meio de uma profissão ainda não regulamentada, sem direitos trabalhistas, carga horária definida e folgas. Saía do apartamento a cada 15 dias. As relações se estabeleciam por meio da submissão, da anulação de mim mesma. Conheci, senti no corpo – e ainda sinto ao

lembrar –, a angústia, a tristeza, a solidão, um nó na garganta ao refletir sobre o que um ser humano pode fazer com o outro. Sentia medo da governanta, empregada assim como eu, que há vinte anos morava no trabalho, sem férias e/ou dias de folga. Mais uma vítima dessa sociedade desigual, que a cada dia tentava me convencer que eu não era capaz, que não tinha experiência para buscar outro emprego, que ali era o meu lugar. Era um convencimento por meio da repetição diária. No entanto, não deu tempo de internalizar os sentimentos que ela constantemente tentava me inculcar, pois perdemos nosso trabalho devido ao falecimento do patrão.

Diante disso, segui para outra família e, embora a falta de regulamentação trabalhista fosse a mesma, as relações eram diferentes. Senti-me acolhida, afetada, respeitada, digna. Conheci a Dona Vilma, que foi minha patroa e se transformou em uma amiga muito querida – terminando seu ciclo de gentileza aqui na Terra em julho de 2020²⁸. Contudo, apesar das relações, é um trabalho que muito revela a exclusão por meio de um sistema perverso de submissão e subjugo. Vejo as atrocidades dessa pandemia em estados como o Rio Grande do Sul, Pará, Maranhão e Pernambuco, que decretaram o trabalho doméstico²⁹ como essencial. É inevitável perguntar: para quem? Nesse contexto, o menino Miguel, de cinco anos, caiu do nono andar do prédio em que sua mãe, Mirtes, trabalhava durante a quarentena. Uma criança, que foi irresponsavelmente deixada no elevador sozinha pela patroa, enquanto a mãe passeava com o cachorro dos empregadores, revela as mazelas e heranças de uma sociedade escravocrata, colonial e violentamente desigual.

Enfim, essas experiências me impossibilitavam de estudar, principalmente pela falta de direitos que assegurassem uma vida fora da vivida na casa das famílias. Como já disse, sou inquieta e já não estava feliz com o rumo que a vida estava tomando.

Em conversa com minha futura cunhada, ela sugeriu que fizesse o concurso que estava aberto para Agente Auxiliar de Creche. Mas, afirmei que nunca quis ser professora, por lembrar relatos de professoras/es ao longo de minha trajetória discente, pontuando quão extensa era a carga horária de trabalho, às vezes atuando em três turnos; os desafios cotidianos enfrentados com as crianças e suas famílias; os trabalhos a serem concluídos nas horas de lazer; o cansaço físico e mental; e,

²⁸ Matéria completa : <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/noticia/2020/06/05/caso-miguel-como-foi-a-morte-do-menino-que-caiu-do-9o-andar-de-predio-no-recife.ghtml>

²⁹ Mais informações: <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/25/sindicato-critica-estados-que-incluram-domesticas-em-servico-essencial-na-quarentena>

especialmente, a desvalorização quanto à profissão. Pontuei também que esses fatores contribuíram para que optasse por não fazer o curso de formação de professoras/es na Paraíba, preferindo mudar de escola. Ela enfatizou que seria para auxiliar e não regente.

Refleti bastante, ponderei e percebi que seria a oportunidade de ter um trabalho com carga horária definida, o que me permitiria estudar. Isso, no entanto, trazia outras questões, tais como: onde morar? Apesar de muitas incertezas, decidi fazer o concurso. Precisava de tempo e rotina de estudos. Passava as madrugadas estudando e assim, passei no concurso, sendo chamada no ano seguinte. A moradia já não era uma questão, pois casei e encontrei um companheiro para a vida, que passou a se aventurar junto comigo em tudo o que eu decidi e decidirei fazer. Imigrante, como eu, não só é parceiro de vida, mas também base, na qual alicerço meus sonhos, nossos sonhos.

2.3 Novas veredas: docência, encontros com outros modos de viver Educação

Diante de tantas novidades, entrei na educação pública por meio de um concurso que, contrariando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), determinava o nível Médio, na modalidade Normal, como o mínimo de formação exigida para assumir a docência, e me tornei regente de uma turma sem que atendesse a essas prerrogativas legais. O cargo de Agente Auxiliar de Creche exigia o Ensino Fundamental e pressupunha uma/um professora/professor em sala de aula, a quem eu deveria auxiliar. Mas, diante das dificuldades no Município, essa profissional não existia e assumi sozinha, assim como mais duas colegas, uma turma de Educação Infantil (EI) com 25 crianças com idade de 3 anos.

Diante disso, deparei-me com um novo universo surpreendente e assustador, a Educação Infantil. Fiquei desesperada, senti-me insegura por não ter formação e pelo trabalho não ser o que eu esperava. Pensei em desistir muitas vezes. No entanto, sentia que poderia conhecer/aprender e me aprofundar neste mundo que se apresentava. Muitas eram as minhas inquietações e fui à procura de formações específicas para o Educador Infantil, além de buscar cotidianamente ajuda com

as/os colegas que possuíam experiência, já que na Creche a maioria, assim como eu, estava iniciando sua vida profissional.

Aos poucos fui compreendendo que a formação se dava de modo alargado, não apenas em cursos específicos, mas com meus pares, ao “estar presente, falar, compartilhar, ouvir, pensar juntxs. a potência talvez esteja na circulação da palavra, no gesto, na interrogação” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 2007), em um processo em que à medida que compartilhamos experiências singulares, temos a possibilidade de formação, em um processo que se retroalimenta em uma circularidade de investigação-formação, formação-investigação. Portanto, “a formação não acontece em um espaço determinado, em um tempo delimitado; ela é vivida entre, na distância que nos une e separa, naquilo que não podemos prever nem controlar, dada sua dimensão acontecimental.” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 208).

Imersa no processo de docência, busco a formação acadêmica para entender a complexidade dos processos educativos naquele universo novo que se apresentava a mim. Em 2009, retomo o antigo sonho de cursar o ensino universitário por incentivo também das colegas de trabalho. Mas como retomar? Onde? Os vazios precisavam ser nutridos. Díficil tarefa, mas um novo desafio. Pensei em cursar a graduação particular, mas, infelizmente, não teria como financiar. Não acreditava que poderia passar no vestibular, pois sabia que poucos conseguiam ingressar, e, principalmente, permanecer. Todavia, minhas colegas de trabalho, especialmente a Jane, me encorajavam. Embora, mais uma vez, achasse que não era meu lugar, iniciei um curso pré-vestibular comunitário ofertado pela igreja católica no bairro onde resido, totalmente gratuito, com professoras/es maravilhosas/os, que compartilhavam seus conhecimentos e aprendiam junto conosco, em um espaço coletivo de troca, sendo apresentada aos processos seletivos e seus desdobramentos.

Em 2010, comecei o Proinfantil³⁰, concomitante com o Curso de Pedagogia na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). A primeira da família a cursar a

³⁰ O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) realizado em 2010, foi um curso à distância realizado, em nível Médio e na modalidade Normal, para formação de professores de Educação Infantil que atuavam em creches e pré-escolas e que não possuíam a formação exigida pela legislação, sendo realizado pelo MEC em parceria com os estados e os municípios interessados. Poderiam participar tanto professores da rede pública quanto aqueles que atuam na rede privada sem fins lucrativos (como instituições filantrópicas, comunitárias ou confessionais, conveniadas ou não).

Educação Universitária. Conquista de uma família nordestina que nunca desistiu do que acreditava. Em 2014, especializei-me em Docência na Educação Infantil pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e, em 2017, ingressei em Neurociências Pedagógicas, pela Universidade Cândido Mendes (AVM). Ao participar desses espaços fui entendendo o quão fundamental são os processos formativos e também percebendo outras possibilidades de ampliação das ações pedagógicas dentro de minha prática cotidiana.

Acredito que a prática e a reflexão das narrativas cotidianas escolares me ajudaram a pensar em possibilidades diferentes daquelas vivenciadas até o momento, como mencionado na introdução, em um processo contínuo de se olhar.

[...] O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
Eu, por certo, não saberei medir a importância das coisas: alguém sabe?
Eu só queria construir nadeiras para botar
nas minhas palavras. (BARROS, 2015, p. 127).

Percebi, que se antes reproduzia o que falavam ser “o certo”, sem reflexão; aos poucos fui distorcendo o olhar e desentortando o pensamento (MUNDURUKU, 2019) encontrando meus próprios modos de fazer, revisitando minhas práticas com um olhar mais atento, questionador, ou seja, fui botando nadeiras nas minhas palavras e ações (BARROS, 2015).

Além dessa experiência, realizei outro concurso e assumi uma matrícula como Professora de Educação Infantil (PEI), do município do Rio de Janeiro. Senti a necessidade de um maior aprofundamento em questões específicas referentes à formação da/do docente da EI. Algumas formações, que entendo como processos, caminhos e inspirações para o meu envolvimento com as crianças e os ambientes com os quais nos relacionamos, me ajudaram a vivenciar trocas potentes, de pesquisa e práticas. Iniciei o processo de docência anulando minhas vivências, como dito anteriormente, por achar que elas não eram importantes e por medo, inexperiência na profissão, mas, acima de tudo, por ter a visão da professora como aquela detentora do saber, que não pode errar.

Contudo, participei de processos formativos que me fizeram refletir, sentir, que valorizaram as minhas narrativas, quem estou sendo, potencializando a mim e o conhecimento que trago, especialmente, o Grupo de pesquisa FRESTAS³¹, do qual

³¹ Grupo criado em fins de 2013, início de 2014, visando pensar a Formação e a Ressignificação do Educador sob a ótica dos Saberes, Troca, Arte e Sentidos.

faço parte desde 2014, pois as trocas e a maneira de produzir conhecimento realizadas por nós, encorajaram-me a buscar modos outros de ser professora. Logo, colocando-me em uma postura horizontal, como aprendente, com olhar atento às minúcias das ações cotidianas, ampliando a escuta com sensibilidade, compreendendo que não sou o centro desse processo, mas que posso propiciar espaços de interação e de experiências significativas com intencionalidade, a partir do olhar, da escuta, do toque, da coletividade. Skliar (2019) aponta que o que está em jogo nesse processo é a possibilidade de aprender “outras formas de viver, de mudar a sorte daqueles que vieram ao mundo com má sorte, de criar comunidade e criar singularidade ao mesmo tempo” (SKLIAR, 2019, p. 71). Tais experiências me fizeram e fazem conhecer, contar, ouvir outras histórias, ter uma visão mais aprofundada acerca dos equívocos empreendidos pela educação tradicional, que concebe o/a professor/a como o centro do processo, detentor/a do saber e único/a responsável pela transmissão do conhecimento.

2.4 Ampliando novas veredas em minha formação entre FRESTAS

No início eram pessoas. Pessoas que tinham em comum a profissão. Eram professoras. No início eram professoras que tinham questionamentos. Eram questionamentos que inquietavam. No início eram professoras inquietas que buscavam respostas às suas perguntas, ou mais perguntas para as respostas que já tinham. No início era um curso de extensão. Eram professoras inquietas com alguns objetivos comuns que encontraram orientadoras pensantes e pulsantes. Daí que as dúvidas suscitaram questões, que mobilizaram pessoas, que criaram um grupo que passou a ser e a querer: Formações, Ressignificações, Saberes, Trocas, Artes e Sentidos. Eram possibilidades, passagens e aberturas. São Frestas por onde espiamos, vivenciamos, penetramos, permitimos, afetamos, convidamos, brincamos, revelamos, fomos e somos. E seremos. (FERREIRA, 2014, Frestariência)³²

Destaco o espaço que o grupo FRESTAS passou a ocupar em minha trajetória de professora, especialmente, na construção da pesquisadora que venho sendo – processo inacabado e em movimento. Como já mencionado, o Curso de Extensão da UNIRIO me afetou e atravessou profundamente, por me oportunizar participar de processos formativos que não havia vivenciado em minha trajetória até

³² Este é um fragmento retirado de uma Frestariência, nome dado ao registro das experiências fresteiras que temos nos encontros do grupo de pesquisa. Foi escrito pela pesquisadora-professora Michelle Dantas Ferreira, em 26 de julho de 2014.

então. Com a proximidade do término dessa formação, entendi que precisava me alimentar dessa fonte. Para isso, a partir da demanda coletiva e com a disponibilidade da professora Adrienne Ogêda em aceitar o desafio, outras integrantes do curso e eu, fomos construindo o grupo FRESTAS. Portanto, a partir do vivido, sentido, compartilhado e refletido no grupo, fui questionando meus fazeres, refletindo e fazendo interlocuções com colegas e autores/autoras que são referenciais da Educação e, assim, fui me construindo como pesquisadora que estuda e reflete sobre suas práticas.

Ao longo do meu percurso de formação, vivenciei uma formação tida como tradicional, na qual o/a professor/a estava no centro do processo, com aulas expositivas, avaliações para medir o conhecimento, mas o afeto nas relações foi determinante no caminho formativo que trilhei. Entrei na “caixa”, e sentia-me confortável nela, até a inversão de lugares, ao assumir a docência. Foi a partir dessa inversão que o FRESTAS abriu possibilidades para outras pedagogias: da sensibilidade, do estético, dos sentidos ampliados, do construir-se coletivamente, em que cada um/uma é fundamental para compor o grupo, pois como diz Adrienne Ogêda, queremos “nenhum a menos”³³, em uma filosofia que é vivida, experienciada, construída e compartilhada dia a dia, não sendo apenas um discurso.

Foi nesse grupo, aliada às outras experiências que de mim fazem parte, que iniciei o processo de pesquisadora de minha prática. A cada encontro com meu grupo, retornava para a Creche com mais inquietações, com um olhar fértil de possibilidades, observando a potência das colegas em ação, o que antes não era notado. O corpo das crianças, era agora compreendido e respeitado em seus movimentos – mesmo que os velhos hábitos em alguns momentos atravessassem/atravessassem minha prática. Diante disso, reconheço que tomar consciência, refletir na ação e refazer percursos, é formar-se.

As experiências vivenciadas no FRESTAS possuem ressonâncias nas minhas práticas com as crianças, a comunidade escolar e as companheiras de trabalho. A “caixa”, antes confortável, não mais me comportava apenas dentro, me fazendo abrir frestas, que foram se alargando em contato com outros espaços. Destaco, em

³³ Filme singelo de 1999, dirigido por Zhang Yimou “**Nenhum a Menos**” revela as condições da educação na zona rural chinesa. O diretor flagra uma escola primária em estado precário, na remota aldeia de Shuiquan, na qual os recursos são tão reduzidos que seu titular, Gao, é obrigado a reservar um giz para cada dia letivo. Em razão do afastamento por motivos de saúde a única pessoa disponível para “substituí-lo” é a jovem Wei Minzhi, de apenas 13 anos. Minzhi inicia uma saga em busca de um dos meninos da turma que precisou sair da escola por razões econômicas.

especial, a Casa Daros³⁴, espaço potente, que infelizmente fechou suas portas em 2015, e possuía diversos projetos voltados à formação de professoras/es, no qual minhas curiosidades pedagógicas eram nutridas, alimentadas de arte, de estética, de experimentações, da narrativa do/a outro/a. Assim, as minhas experiências formativas ao longo da vida, nos diferentes espaços-tempos, especialmente, no grupo de pesquisa, ajudaram-me a vivenciar a formação por múltiplas lentes.

O vento que às vezes leva
É o mesmo vento que traz
Leva o velho e traz o novo
Se renova, se refaz.
Transforma agito em sossego
Desconforto em aconchego
Faz a guerra virar paz.
A vida, o mundo e o tempo
Nos mudam desde criança
Modificam nossos sonhos
Renovam nossa esperança (BESSA, 2018, p. 19).

O convite continua sendo viver-sentir esta pesquisa, sentindo o vento do esperançar Freiriano acariciar o rosto, esvoaçar o cabelo, eriçar os pelos do corpo. Sinta o cheiro e caminhe mais um pouco de mãos dadas com o tempo do andarilho, para nos movermos pelas veredas, apostas e interlocuções que vão sendo tecidas e, mais uma vez, reitero o convite para caminharmos juntas/os com a minha, a sua, as nossas histórias.

³⁴ A casa Daros foi um espaço de arte, educação e comunicação, que ocupou um casarão neoclássico do século XIX, preservado pelo patrimônio da cidade do Rio de Janeiro. A instituição cultural abriu ao público em março de 2013 e encerrou suas atividades em dezembro de 2015. http://www.rioecultura.com.br/instituicao/instituicao.asp?local_cod=196

3 CAPÍTULO 2 – Tempo das andarilhas: remoer caminhos e descaminhos

3.1 Desvendando os meandros da cobra de vidro: pesquisar sem criar enseadas

Figura 4. Descobertas.



Fonte: Acervo grupo FRESTAS, 2017.

O desafio de caminhar vivendo, sentindo os caminhos e descaminhos da pesquisa, é/foi sendo uma experiência. As veredas e percursos vividos fizeram/fazem com que eu aposte nesses modos de pesquisar.

O rio que fazia uma volta atrás da nossa casa era a imagem de um vidro mole que fazia uma volta atrás da casa.

Passou um homem depois e disse: Essa volta que o rio faz por trás de sua casa se chama enseada.

Não era mais a imagem de uma cobra de vidro que fazia uma volta atrás da casa.

Era uma enseada.

Acho que o nome empobreceu a imagem. (BARROS, 2015, p. 2015)

Lembro que as palavras metodologia e caminhos metodológicos eram apenas signos em alguns momentos, pois estava interessada em descrever os percursos

anteriores à vivência de mergulhar na pesquisa. Isso também faz parte de mim, formada em uma Educação que busca resultados, sem se deter na potência dos processos. Lembro que já próximo à qualificação, em um encontro de orientação, Adrienne perguntou: “Qual é a pesquisa?”. Não respondi! Às vezes gosto de apenas escutar, sentir, pois nem sempre tenho o que falar. E foi isso que aconteceu! Uma sensação estranha por não saber nomear a pesquisa. Gerou incômodos! Troquei bastante com minha amiga Michelle, minha parceira da vida. Uma escutadeira. Adrienne continuava fomentando essa pergunta com bastante nutrientes, mesmo assim, não conseguia nomear.

O processo de criar com as palavras, me colocar em desafio era prazeroso, mas precisava nomeá-la. Essa pergunta reverberou por alguns longos dias. Li sobre Pesquisa-ação, mas não era isso, ainda. Mas, como assim? A pergunta pode, às vezes, parecer óbvia, mas não é. Foi um processo difícil nomear a metodologia que daria corpo a minha pesquisa, pois estava buscando algo fora do texto, para transpor para dentro. As pesquisas e leituras realizadas nesta busca mostravam que estava me distanciando, mesmo ainda não tendo consciência disso. Acho que no processo de retornar ao texto, comecei a ver um vidro mole atrás da casa. A imagem tinha nuances que precisavam chegar mais perto. Percebo que a provocação-pergunta da Adrienne foi um convite ao mergulho para esmiuçar a cobra de vidro.

Sendo assim, reafirmo o desejo de caminhar pelas veredas epistemológicas do Sul (SANTOS, 2010) junto a Freire e todo o arcabouço teórico presente em sua obra, das Pedagogias Decoloniais (SIMAS; RUFINO 2019), evocando e legitimando a multiplicidade do saber, e aqui, especificamente, trazendo uma investigação (auto)biográfica (SOUZA, 2007; BOLÍVAR, 2014). Apostamos em uma proposta teórico-metodológica de borrar contornos no processo de criar, experimentar caminhos que não estão dados a priori, mas que são acontecimentos desse processo, esgarçando as lógicas legitimadas da perspectiva da modernidade de fazer ciência. Salientamos que somos inteireza e não dicotomia (FREIRE, 2015).

Buscamos caminhar pelas veredas do “e”, ao invés do “ou”, acolhendo o “isso e o aquilo” presentes no percurso, fazendo escolhas, mas não criando cisões. A professora Carmem Sanches, em 2019, em uma aula do mestrado³⁵, nos colocou que as relações são dialógicas e que estamos em constantes tensionamentos.

³⁵ Narrativa, pesquisa e formação: investigar o cotidiano e a experiência educativa, ofertada em parceria com a Professora Graça Reis e o Professor Tiago Ribeiro.

Precisamos tensionar a lógica dicotômica usando o “e” e não o “ou”, sem negar a sua existência, mas, ao contrário, reconhecendo que ela existe, pois assim teremos maior possibilidade de rompermos com as ações que lhe constituem. Ou seja, não é negando a sua existência que podemos buscar modos outros de nos relacionarmos, mas sim entendendo que elas fazem parte do processo.

Viver a pesquisa é/foi uma experiência formativa de significar, dar sentido, no tempo presente, às histórias vividas dando-lhes outras cores, sabores, formas, sensações, colorindo com outros tons, pois, nesse ato de revisitá-las, não estive narrando a experiência, mas significando-as hoje, em outro espaço-tempo, atravessadas por tantas outras. Portanto, reitero o convite de mergulhar em uma pesquisa singular e plural ao mesmo tempo, pois considerar a narrativa das/os sujeitas/os professoras/es nas pesquisas biográficas e autobiográficas “possibilita a evocação da própria história, valorizando a experiência humana e reconhecendo aí uma inestimável riqueza para o conhecimento” (GUEDES, 2008, p. 55). Portanto, contar histórias nossas é escutar e ampliar a escuta para vozes que já se faziam presentes (SKLIAR, 2019).

Aprendo mais com as abelhas do que com aeroplanos.
 É um olhar para baixo que nasci tendo. –
 É um olhar para o ser menor, para o insignificante que eu criei me 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 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. (BARROS, 2015, p. 109).

Aqui, nesse ponto da minha movente caminhada escrita e olhando para o menor, entro em uma floresta densa, com árvores frondosas, verdes, cipós, espinhos, coisinhas no chão, flores e muitas possibilidades de percurso. Ao adentrá-la, já temos um caminho “conhecido”, no qual a terra já não fica úmida por conta da ausência da vegetação, as gramas já não nascem, pois de tanto pisarmos, criamos um caminho de terra batida, seca, que nos leva diretamente ao ponto que queremos chegar, ou seja, ao resultado. Contudo, essa floresta também oferece possibilidades de explorarmos outras veredas, que não sejam as hegemônicas, legitimadas e reconhecidas por uma maioria: o caminho batido. Oferece um desbravar, um convite à criação, à descoberta, ao imprevisível, a viver o caminhar, sentindo o orvalho banhar o corpo, os espinhos, que em alguns momentos arranham; um olhar,

perceber outras paisagens nos detalhes que estavam às margens, nas bordas. Aqui, assumo desvendar os mistérios da floresta pelas veredas, borrando as bordas, trazendo a potência que estava como coadjuvante, para protagonizar.

Apostar na pesquisa que acontece pelas veredas do cotidiano é despir-se do caminho batido, conhecido e seguro, que me trazia conforto. É por um pesquisar que busca “desbotar contornos da reta certa, e tão bem desenhada do investigar canônico, rasgar o manual metodológico do fazer rigorosamente estruturado, alargar a ideia de uma crítica acadêmica” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 31). Assim sendo, e por todo o percurso narrado até aqui, aposto na imprevisibilidade, no acontecimento, nas experiências, nos sentidos e emocionalidades que sinto em enveredar nesses meandros, vivenciando outras conexões sentipensantes (FALS BORDA, 2009).

Simas e Rufino (2019) compreendem o cotidiano como lajeiro das invenções, “[...] campo formoso que se abre para o estudo, reflexão e prática da ciência encantada. Nele se imbricam as presenças, experiências e práticas de saberes e ritos” (SIMAS; RUFINO 2019, p. 10). Assim, mais que um campo das invenções, plurais e inacabados, se coloca em uma posição de diferentes saberes e rotas. A criança, se insere em um contexto de “existências de síncope, imprevisibilidade, potência criativa, possibilidade, potência criativa daqui e agora as realizações inimagináveis” (SIMAS; RUFINO, 2019, p. 12).

Portanto, aceito o desafio de desenhar um novo dia, sentirpensar (FALS BORDA, 2009) através dos orifícios, das veredas que as flechas provocam. Lograr pelas veredas tem sido uma experiência pelas frestas, pois é movente, mexe, remexe (LARROSA, 2014). Assim sendo, as experiências desafiadas aqui se propõem a resgatar o sujeito da experiência “como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que afeta de algum modo, produz afetos, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2014, p. 25). Assim, essa pesquisa se esparrama no campo das narrativas por meio de uma pesquisa (auto)biográfica.

Bolívar (2014) coloca como questão epistemológica central da pesquisa (auto)biográfica ou biográfica-narrativa, como prefere denominar, a justificativa e legitimação do conhecimento que se origina como experiências singulares e/ou subjetivas. Isso implica transpor uma lógica de pesquisa da ciência positivista, as metanarrativas que logram em busca da verdade. Aqui, buscamos como foco de atenção compreender a experiência humana, e não a verdade. Pois isso é o que

identifica uma pesquisa que tem como mirada as histórias vividas e narradas, que se coloca no campo da fenomenologia e hermenêutica, sendo tanto o fenômeno, quanto o método da investigação (CONNELLY; CLANDININ, 1995 apud BOLÍVAR, 2014).

Contudo, adverte Bolívar (2014), o fato de narrar uma história de vida não confere, por si só, status epistêmico às histórias de vida das/os professoras/es. Para isso, o autor defende a investigação e o cumprimento de algumas normativas, mesmo que tenham suas especificidades dentro de cada comunidade científica. Pois bem, ao mergulhar no processo investigativo de revolver histórias e narrá-las, vamos construindo e reconstruindo sentidos e significados às experiências por diversos caminhos, sendo esta, uma das características dessa abordagem, a pluralidade metodológica. Assim sendo, rechaça qualquer tentativa de um método único, por reconhecer que existe uma galáxia de modos de construir saber e compreensões científicas (SUAREZ, 2015). Salienta ainda que, apesar dessa multiplicidade, existe um fio que conecta “como estão sendo vividas, percebidas e interpretadas as experiências de vida nos entornos culturais contemporâneos por aqueles que as vivem, fazem e recriam” (SUÁREZ, 2015, p. 82).

Assim sendo, conecto os fios e aposto em uma pesquisa minúscula (GUEDES; RIBEIRO, 2019) que tem a atenção voltada às experiências de vida e formação profissional como eixo investigativo de produção de conhecimento. Diante disso, as pesquisas narrativas abrem frestas “para que a experiência dos sujeitos seja contada e interpretada, possibilitando que àqueles que têm acesso a ela possam também refletir sobre a sua própria trajetória à luz da trajetória do outro” (GUEDES, 2008, p. 56). Nesse mergulhar aprofundado, à medida que são narradas, vão sendo ressignificadas, no tempo presente em um processo contínuo de investigação-formação.

3.2 Tratado das Grandezas do ínfimo: esmiuçando encontros potentes

No processo de entrelaçar os fios, buscando conhecer tessituras narradas por pesquisadoras/es que anunciem suas narrativas, seus conhecimentos a partir de dentro da escola de formação básica, aqui, especificamente, da Educação Infantil,

pesquisamos nos anais de alguns eventos³⁶, referenciados por difundir conhecimentos desde a Educação Básica até a universidade. Mas, como trazer este percurso em uma pesquisa narrativa sem que haja quebra nas urdiduras dos fios que irrompem a leitura? Aposto em trazê-la, não sei se conseguirei, fazendo uma analogia coerente com a pesquisa que busca ouvir a si e ao outro; os saberes que antecederam essa pesquisa; e, por isso, achamos interessante pontuar alguns achados do intenso mergulho de encontrar outras vozes de seus anúncios, que emergiram a partir da Educação Infantil, não apenas sobre ela, mas com ela, sendo uma sujeita que narra a partir de suas experiências.

A caminhada foi intensa, e para a nossa surpresa (SILVA; FERREIRA; GUEDES, 2021), não encontramos experiências, conhecimentos, pesquisas narradas por aquelas/aqueles que vivenciam a Educação Infantil cotidianamente; contando de seus processos investigativos, de suas descobertas, sucessos e insucessos, de suas práxis (FREIRE, 2011) nas instituições onde atuam.

Onde estão nossas/os professoras/es pesquisadoras/es? Que lugar esse conhecimento ocupa na academia? O que encontramos foram pesquisas que falam sobre as práticas dessas/es profissionais e não com, escritas por pesquisadoras/es de fora da instituição. Como acessar os saberes produzidos por nossas/os colegas de profissão?

São questionamentos que nos dão a ver o quanto ainda precisamos romper com a lógica das pesquisas feitas no Ocidente, das metanarrativas, e caminhar pelas veredas, pelas narrativas com pesquisas minúsculas (GUEDES; RIBEIRO, 2019), que se caracterizam pelo miúdo das relações cotidianas, sendo uma potência de pluralidades, em que não há um caminho único; que se envolve com atenção e escuta nos detalhes dos processos e, assim sendo, tem foco de atenção nas/os sujeitas/os da experiência.

Vale, ainda, mais uma pergunta: quais formações estão sendo promovidas sem a presença de quem remexe e busca conectar os fios para que o processo formativo (MACEDO, 2020) se torne, de fato, formativo e significativo? Em busca de mais perguntas, te convido a sentar embaixo de um pé de caju, que por entre as folhas uns raios de sol perpassam, para continuarmos percorrendo as veredas.

³⁶ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).

3.3 À sombra de um cajueiro: teoria enraizada e ramificada

Trazendo comigo as reflexões, as lentes ampliadas pelas formações enveredadas da/na minha vida e meus outros “eus” Freirianos, é que busco ampliar ainda mais o diálogo com o intuito de compreender a formação de professoras/es em um contexto mais amplo.

Ferreira e Guedes (2020) alertam para as tensões que se intensificaram no campo da formação docente, especialmente, nos últimos tempos, nos mobilizando a ter uma postura crítica, atenta, ativa e resistente frente às políticas deste (des)governo. Deixando um alerta para a tendência do retorno do tecnicismo transvestido de novo, pautado em princípios de produtividade, racionalidade e eficiência, o que, com a pandemia, encontra cenário propício para a implementação de pacotes prontos, conteudistas.

Imbernón (2010) questiona os modelos de formações continuadas que acontecem em larga escala, externas às/aos professoras/es, em que sua participação se dá como espectadoras/es, nos quais lhes cabe ver, assistir e depois replicar, com cursos ministrados por especialistas, “nos quais o professor é um ignorante que assiste seções que o ‘culturalizam e iluminam’ profissionalmente” (IMBERNÓN, 2010, p. 9). Assim, há uma tendência de invisibilizar as experiências em suas pluralidades, deixando de lado “processos de pesquisa-ação, atitudes, projetos relacionados ao contexto, participação ativa dos professores, autonomia, heterodoxia didática, diversas identidades docentes, planos integrais, criatividade didática” (IMBERNÓN, 2010, p. 9), como mostrou a pesquisa realizada na ANPED e ENDIPE. Nesse sentido, concordo com o autor, uma vez que acreditamos em processos formacionais (MACEDO, 2020) que visibilizem as pluralidades de contextos, de experiências, de histórias de vida, por compreendermos que não se aprende e não se forma sem uma história de vida e cultural.

O autor destaca, ainda, alguns aspectos de como as mudanças sociais influenciam e/ou podem influenciar na formação docente, abrindo, assim, possibilidades de buscar outros modos de vivenciar processos formativos, tais como: o questionamento da/o professora/or como transmissora/or de conhecimento; o desconforto com práticas formadoras que destituem a/o professora/or de suas experiências, por meio de programas incríveis com especialistas; o não reconhecimento da capacidade das/os professoras/es para gerarem conhecimentos

pedagógicos dentro da escola; a compreensão de que a diferença e a contextualização são elementos fundantes na formação (IMBERNÓN, 2010).

Tais aspectos permitem que processos outros possam ser vividos, sentidos, pensados, como o trabalho coletivo e da colegialidade, outras metodologias de formação, maior autonomia das/os professoras/es dentro da escola. Isso desencadeará “um questionamento de práticas uniformizadoras e potencializará a formação a partir de dentro, na própria instituição ou um contexto próximo a ela, onde se produzem as situações problemáticas que afetam os professores” (IMBERNÓN, 2010, p. 29). O autor, portanto, é enfático ao afirmar que, para haver mudança na formação, é fundamental que as/os professoras/es sejam a mola propulsora, pois são elas/eles que possibilitam e vivenciam, exercem a docência em escolas reais, concretas, com problemáticas específicas. Por isso, faz diferença quando as formações trazem propostas homogêneas, que, por não reconhecerem a diversidade, se tornam excludentes, invisibilizadoras; que são para todas/os e não para cada uma/um, afugentando as pluralidades – ou, ao menos, tentando. Assim, é fundamental que juntos, escola, sociedade e universidade, possamos buscar outras maneiras de viver a formação, contribuindo para uma sociedade mais plural que se reconheça na diferença e na potência que dela emerge.

Para que aflorem outros modos de formação, é fundamental romper, esgarçar, desaprender, o que se concebe como formação, na perspectiva de pacotes prontos, do individualismo, da repetição, da passividade, que foram sendo perpetuadas com formações abstratas (IMBERNÓN, 2010). Imbernón enfatiza, ainda, que grande parte das/dos professoras/professores ficam isoladas/os em suas salas, com pouco espaço para as trocas quanto a sua atuação, ressaltando que, quando elas acontecem, são para avaliação ou em parceria com pesquisadoras/es em busca de dados, e não como uma comutação, com a contribuição de conhecimento da própria classe. Por isso, o autor compreende o quão potencializador é o olhar, a reflexão, a observação dos seus pares e ímpares, com trocas coletivas dentro das instituições, pois quando elas existem, as práticas são/podem ser expandidas em um processo de compartilhamento horizontal.

Imbernón (2010) problematiza que há muitas formações, mas poucas foram as mudanças nas práticas, talvez

Porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afincos e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e fundamentada em um educador ideal que não existe. (IMBERNÓN, 2010, p. 39).

Buscar inovação dentro desse contexto não é tarefa fácil, mas é preciso resistir. Mais ainda, é preciso potencializar uma nova cultura formadora, não bastando, portanto, apenas aproximar a formação do contexto de trabalho. É preciso se apropriar de outras maneiras e metodologias, que considerem:

[...] as relações entre professores, seus processos emocionais e atitudinais, [...] as mudanças de relação de poder nas instituições educacionais, a possibilidade de autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros. (IMBERNÓN, 2010, p. 40).

Nóvoa (1992), também partilha dessa abordagem, acreditando que a formação se dá para além dos cursos e conhecimentos técnicos, estando “[...] voltada a um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, e dessa maneira, (re)construindo permanentemente a identidade pessoal. Por isso, é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (NÓVOA, 1991, p. 23).

Além disso, o autor reconhece que a Educação vive tempos de incertezas e de muita perplexidade, especialmente em relação à formação de professoras/es; que é perceptível e urgente a necessidade de mudança, mas que os mesmos discursos são repetidos, culminando em práticas esvaziadas. Assim, ele acredita que uma transformação só é possível se a formação for devolvida às/aos professoras/es, entendendo que foram afastadas/os e, atualmente, ocupam papel secundário, com os especialistas tornando-se protagonistas.

Insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. (NÓVOA, 1992, p. 6).

Assim, propõe que a formação de professoras/es se constitua dentro da profissão, levando em consideração cinco aspectos fundamentais, que não aprofundarei aqui, mas que é importante destacar. São eles: as práticas, a profissão, a pessoa, a partilha e o público.

Pimenta (2012) concorda quanto à ineficácia dos programas de formação, pois não os vê colaborando para mudanças nas práticas docentes, por não tomarem por base as práticas docentes em seus contextos. Compreende que “a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores, reelaboram seus saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente, vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 22). Dessa forma, propõe ressignificar os processos formativos, a partir da compreensão dos saberes necessários, tendo como ponto central as práticas pedagógicas e a docência escolar.

Tardif (2010), por sua vez, coloca que as/os professoras/es “são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício”, pois seu laborar cotidiano não se configura, apenas, como espaço de replicação dos conhecimentos produzidos por outros, mas se potencializa como lugar “de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios.” (TARDIF, 2010, p. 237). Assim, conclui o autor, o maior desafio para a formação de professoras/es nos próximos anos será criar caminhos para os conhecimentos práticos dentro do currículo.

De acordo com os/as interlocutores/as que se debruçam sobre modos outros de pensar os processos formativos trazidos aqui, nos dá a ver que a formação precisa levar em consideração os sujeitos da experiência (LARROSA, 2014). Assim sendo, compreendemos que ela pode ser vivenciada, investigada, experienciada, sentida via Educação Estética, que entende o/a sujeito/a como um ser integrado, que ensina e aprende de corpo inteiro em suas múltiplas dimensões.

Apostamos também que a vivência coletiva, com grupo de professores, que têm em comum o desafio diário do trabalho com crianças em instituições educativas, fortalece e potencializa as experiências, criando, por meio das trocas e compartilhamentos, uma identidade grupal, ampliando a possibilidade de reflexão sobre o vivido. (GUEDES; VIEIRA, 2015, p. 196).

Sendo assim, apostamos na formação que acontece a partir do vivido, sentida na pele, aguçando a percepção de que somos corpos sensíveis, potentes. Uma formação que colabora com uma Educação da estesia, da beleza, do sentimento, dos afetos, que se difere de muitos processos que anestesiaram o sujeito da experiência. Estesia, que em uma dimensão estética “[...] pressupõe um olhar que descobre, que admira, se emociona, é o contrário da indiferença, do desleixo, do conformismo” (VECCHI, 2020, sp.).

Assim, também nos inspiramos na perspectiva Freiriana de Educação e formação na qual o/a sujeito/a vai construindo seus valores estéticos, à medida que desenvolve a sua autonomia: “capacidade de reflexão, escolha e crítica, o que envolve a ética e a moral em todo o processo de formação estética.” (ROSITO, 2011, p. 03). A arte também aparece como uma dimensão importante e uma aposta potente na formação docente, uma vez que o diálogo com ela amplia, fortifica e nutre a construção de relações sensíveis. Para Freire (2011), o que importa na formação não é a repetição mecânica sem o exercício da criticidade, mas sim, “a compreensão dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao “ser educado”, vai gerando coragem” (FREIRE, 2011, p. 45). Nesse sentido, é essencial que haja a superação da consciência ingênua e a construção de uma consciência epistemológica (FREIRE, 2011), que consiga perceber os imbricamentos e as sutilezas – muitas vezes não tão sutis – do processo de dominação socioeconômico, apagamento cultural, negação e subjugo a que estamos submetidas/os, desviando das armadilhas e anseios por ocuparmos a posição de opressores/as. Apostamos no entrelaçamento da Educação Estética e da arte em um processo de nos humanizarmos na potência das relações, construídas de forma horizontal e pautadas na coletividade e democracia.

A linguagem da Educação que queremos é aquela da amizade, da igualdade, do fraterno, da singularidade e da multiplicidade: a manifestação externa do estar-junto que não admite cognição nem autoritarismo; uma relação essencial onde o gesto de conhecer não é apenas uma opção entre várias, senão a própria vontade de renunciar ao conhecer, de declinar, de interpretar, traduzir ou explicar; uma relação, então, em que a voz de um e de outro se escutam mutuamente. (SKLIAR, 2019, p. 54).

As palavras de Carlos Skliar nos convidam a vivenciar uma linguagem educativa de formação que penetre, irrompa a lógica de pacotes homogêneos do não afetamento das relações, do conhecimento “único”, seja entre/com docentes e/ou discentes, propondo a pluralidade, a igualdade no âmbito de que possamos nos ouvir mutuamente em um processo dialógico. E, neste ouvir-nos, possamos nos reconhecer como sujeitas/os que dialogam, refletem e agem. Nesse sentido, Freire (2004) coloca duas dimensões fundamentais para que o diálogo seja estabelecido: ação e reflexão, esclarecendo que elas necessitam serem exercidas em parceria, se não, a reflexão “se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá [...]. Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra

se converte em ativismo.” (FREIRE, 2004, p. 53). O autor é categórico ao afirmar que um verdadeiro diálogo se estabelece em posição de horizontalidade, no qual as palavras sejam autênticas, carregadas de sentidos e tenham compromisso para transformar a realidade, sendo este o grande veículo para garantir uma prática pedagógica problematizadora.

Em meio a tudo isso, em constante diálogo com os referenciais teóricos, mas, também, com olhares para a prática e para o vivido, a proposta de formação, que se configurou na Creche, ocorreu por meio do compartilhamento de narrativas das experiências vividas por nós professoras, enquanto sujeitas das vivências; em uma perspectiva de formação contínua, a partir de dentro, tal como nos aponta Imbernón (2010). A formação a partir de dentro, alicerçada no referido autor é aquela que não só acontece intencionalmente no cotidiano, como também coloca a docência e as/os docentes no centro da roda, com autonomia de pensamento e ação, sem perder o senso de coletividade e esquecer que esse coletivo compreende também as crianças e suas famílias.

E, assim, andamos um pouco mais. Neste ponto da caminhada, temos alguns espinhos, mas também uma terra fértil, que precisa ser olhada, cuidada com atenção para que os espinhos façam parte, mas não se sobreponham ao plantio. Assim sendo, trago como foi acontecendo a história da instituição que trabalho e pesquisa, traço também um paralelo entre sua história e os aspectos das políticas voltadas para a Educação Infantil, que foram incrementadas ao longo desse período, apoiando-me nos marcos legais, com o objetivo de entender esse percurso e de como foi se construindo em coletivo no caminhar dos seus 12 anos de existência. Entrelaçamentos escritos, vividos, sentidos, a partir de dentro, narrativas atravessadas por experiências formativas. Nos subitens, discorro ligeiramente sobre a estrutura do município do Rio de Janeiro como a maior rede pública educacional da América Latina. Apresento o corpo docente, trazendo as complexidades cotidianas, especialmente pelas divergências de cargos, funções e salários. E, mesmo em um cenário denso, aponto algumas ações do grupo que geraram fortalecimento coletivo. Nessa interlocução alumo os espaços formacionais que acontecem dentro da unidade.

4 CAPÍTULO 3 – Nascedouros da Creche: brotando novas rotas, irrompendo os velhos caminhos

Figura 5. Escadaria de acesso à Creche.



Fonte: banco de imagens do Google.

Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras:
-Liberdade caça, jeito.
Procuro com meus rios os passarinhos.
Eu falo desmembrado. (BARROS, 2019, p. 23).

A disciplina “Pensamento Educacional Brasileiro”³⁷, que cursei no mestrado em 2019, e os livros “A flecha no tempo” (SIMAS; RUFINO 2019) e “Elite do atraso” (SOUZA, 2019), me fizeram mergulhar com mais profundidade nos meandros da construção da nossa história da Educação, evidenciando o quanto esse processo foi e ainda tem sido excludente, elitista e repleto de descontinuidades. Saviani (2019)

³⁷ Esta disciplina, de caráter obrigatório, faz parte da estrutura do programa de Pós-graduação em Educação da UNIRIO. Em 2019.2 foi ministrada pelo professor José Damiro.

salienta que não tivemos um projeto de Educação, havendo apenas políticas de governos voltadas aos interesses de um pequeno grupo: a elite do atraso, como aponta Souza (2019), grupos hegemônicos detentores do poder em cada espaço-tempo histórico, que buscam a continuidade e perpetuação da desigualdade.

A Educação para a classe trabalhadora, como mencionado anteriormente, foi tratada na perspectiva de controle social e de preparação técnica para o mercado de trabalho, enquanto para os dirigentes, estava reservado o nível universitário. Para os objetivos da pesquisa, esse tema não será aprofundado, mas cabe destacar o quanto, ainda atualmente, sentimos no corpo, nas políticas e no dia a dia, a perpetuação desse modelo, refletido fortemente nas políticas de esvaziamento da coisa pública, dos cortes de verbas na área da Educação que assolam o país, com medidas autoritárias e colocando em prática promessas de campanha eleitoral.

É nesse cenário, de uma Educação dual e de produção de invisibilidades, que a Educação Infantil tem suas origens. O atendimento institucional oferecido às crianças foi “marcado por um caráter discriminatório de perspectiva assistencialista, instrumental e reparatório, para as crianças das camadas populares, e preparatório, para as crianças das camadas privilegiadas.” (SILVA; LAGE; FERREIRA, 2020, p. 634).

Até meados do século XX, essa perspectiva acerca da Creche permanece. Contudo, na década de 1980, com o processo de redemocratização do país, as crianças da Educação Infantil passam a ter direito à Educação. Isso acontece por conta das lutas de diversos setores da sociedade, especialmente, os movimentos feministas, já que as mulheres ampliaram sua entrada no mercado de trabalho. No entanto, a formação profissional até hoje, continua sendo uma questão. Arce (2001) coloca que essa docência foi acontecendo ao passo que a Educação era oferecida, arraigada fortemente, no “mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico” (ARCE, 2001, p. 170), não havendo uma profissionalização da docência.

Esse quadro tem mudança significativa com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, 1996) sendo um marco nas questões ligadas à Educação Infantil, pois traz reformas, direcionamentos e obrigações em relação a esta faixa etária e, principalmente, metas para a formação das/os profissionais. Com ela, a Educação Infantil passou a fazer parte do sistema nacional de ensino, passando a ser a primeira etapa da Educação Básica, tendo como finalidade o

desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos de idade. É também nesta época que deixa de estar sob a égide da Secretaria de Assistência Social e passa a estar sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SME), e começa a se pensar em uma formação específica para as/os profissionais que atuam nesta etapa educacional.

A Educação Infantil, assim como a formação das/os professoras/es que nela atuam, apesar da conquista de direitos nas legislações, ainda ocupa na sociedade um lugar “menor”, de pouco valor, com práticas arraigadas no assistencialismo e na ideia de maternidade como um dom feminino, na proposição da preparação para a próxima etapa, para o futuro.

Dentro dessa lógica, foi sendo construído o pensamento educacional voltado para as crianças pequenas, pautado em uma perspectiva futurista de “vir a ser” e não no/a sujeito/a do hoje, que já é e, por isso, precisa ser percebido no presente. Contudo, mesmo com essa perspectiva ainda muito latente, temos conquistas nas legislações, nas práticas, nas políticas públicas, nas ideias pedagógicas e nas pesquisas do campo. Kohan (2002) problematiza o lugar que a infância ocupa em uma perspectiva macro e micropolítica: a história e o devir – criança.

Uma é a infância majoritária, a da continuidade cronológica, da história, das etapas do desenvolvimento, das maiorias e dos efeitos: é a infância que, pelo menos desde Platão, se educa conforme um modelo. Essa infância segue o tempo da progressão sequencial: seremos primeiro bebês, depois, crianças, adolescentes, jovens, adultos, velho. (KOHAN, 2002, p. 13).

Nesse sentido, embora haja conquistas e direitos garantidos nas políticas públicas, a Educação Infantil ainda possui fortes raízes na infância cronológica, sequencial, com as crianças sendo preparadas para um determinado modelo de sociedade, como explicitado por Kohan. Contudo, o devir criança se conecta na micropolítica, no menor, no pequeno, nas minorias como potência, rompendo com essa linearidade.

Essa é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação. É a infância que interrompe a história, que se encontra num devir minoritário, numa linha de fuga, num detalhe; a infância que resiste aos movimentos concêntricos, arborizados, totalizantes: "a criança autista", "o aluno nota dez", "o menino violento". É a infância como intensidade, um situar-se intensivo no mundo; um sair sempre do "seu" lugar e se situar em outros lugares, desconhecidos, inusitados, inesperados. (KOHAN, 2002, p. 13).

A infância do micro é pura potência, invenção, criação, arte, é a temporalidade do assombro, do desconcerto. Kohan (2002) sugere que intercambiemos nos dois sentidos das infâncias, e isso, não impede que circulem, se conectem, se atravessem, ou seja, a existência de uma perspectiva não anula a outra.

Porém, se projetarmos o sentido de menor, de minúsculo, tal como o compreendido nesta pesquisa, a Educação Infantil é uma potência que gera possibilidades de vivermos experiências que irrompam a cronologia da história, de encontrarmos as potencialidades dos acontecimentos, que acolham as diferenças, tendo o pequeno como possibilidade.

Quanto à docência da/na Educação Infantil, ainda é desprestigiada no contexto da Educação geral, tendo suas práticas relacionadas aos cuidados manuais, corporais como algo menor, diferente do cuidado entendido como potência (GUIMARÃES, 2011). A sociedade moderna enxerga o trabalho manual como de menor valor, ela entra em um lugar de que qualquer um pode fazer. Desse modo, tal pensamento tem suas raízes na história de um Brasil escravocrata, explorador e elitista. O/A professor/a da Educação Infantil era visto/a como aquele/a que não precisava, necessariamente, ter um conhecimento científico para atuar com esta faixa etária (OLIVEIRA, 2002).

Atualmente, temos um arcabouço potente de pesquisas e discussões na área da docência na EI e suas essencialidades, que firmam e difundem a importância de garantirmos formações que levem em consideração as especificidades das crianças que integram esta modalidade educacional. Estes movimentos são potencializadores, pois suas ressonâncias mobilizam a construção de políticas públicas voltadas para o segmento.

Na próxima seção, ao narrar a história da Creche, que é solo da pesquisa, é possível perceber algumas concepções, especialmente, a de formação das profissionais que lá atuam. Antes, porém, farei uma breve apresentação da estrutura do município do Rio de Janeiro.

4.1 Caminhos: todos, nenhum, muitos – a Rede Municipal do Rio de Janeiro

O município do Rio de Janeiro se estabelece como a maior rede de ensino público da América Latina, portanto, fazer parte dessa imensidão é ser desafiada

diariamente. Com um total de 1.543 Unidades Escolares, divididas em: 1.008 escolas de Ensino Fundamental e 535 Unidades de Educação Infantil, distribuídas em Creches e Pré-escolas. São 641.305 alunos matriculados na Rede, sendo 152.570 crianças na Educação Infantil. Com relação ao corpo docente, possui um total geral de 38.318 professoras/es. Destes, 10.976 são Professoras/es I, 12.152 como Professoras/es II, 7.290 Professoras/es de Ensino Fundamental (PEF Anos Iniciais e Finais), 6.001 Professoras/es de Educação Infantil (PEI), e 1.899 Professoras/es Adjuntas/os de Educação Infantil (PAEI). Há, ainda, os funcionários de apoio técnico, administrativo e operacional num total de 13.339, sendo 4.419 Agentes de Educação Infantil³⁸.

Devido a sua dimensão, a Rede se organiza da seguinte forma: em um nível central, a Secretaria Municipal de Educação (SME), subdividida em departamentos denominados Gerências, que tratam de assuntos específicos, tais como: Educação, Educação Infantil, Recursos Humanos, Infraestrutura, Mídia, entre outras, e onze Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), responsáveis por microrregiões que têm a função de fazer a intermediação entre as propostas da SME e as escolas, com o objetivo de garantir sua concretização e execução nas instituições de ensino. Dentro dessa imensidão, encontra-se a Creche, campo dessa pesquisa, lugar de banhar-se no rio diariamente que apresentarei a seguir.

4.2 Caminhos íngremes: a Creche em lombo de borboletas

Figura 6. Fachada da Creche.



Fonte: Arquivo Pessoal.

³⁸ Dados acessados no site da Secretaria Municipal de Educação (SME) do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/educacao-em-numeros>. Acesso em: 16 de agosto de 2021.

A Creche, espaço no qual fundamentou essa pesquisa, foi inaugurada no ano de 2008, no final da gestão do então Prefeito Cesar Maia. Tal Unidade, a princípio, foi construída para atender a uma demanda da Educação Infantil e para acolher profissionais concursadas/os decorrentes do primeiro concurso público do município do Rio de Janeiro, para o cargo de Agente Auxiliar de Creche, realizado em 2007. Os primeiros concursados tomaram posse no cargo em junho de 2008. Vale ressaltar que a Educação Infantil faz parte da primeira etapa da Educação Básica, desde a LDB (BRASIL, 1996), que determina que para atuar nesta modalidade a/o profissional deveria ter, no mínimo, a formação em nível Médio Normal, com um prazo de dez anos para as instituições se adequarem. Eis que doze anos depois, em 2008, a história dessa Creche se cruza com uma das diversas discrepâncias e contradições que persistem entre a letra da lei e sua execução prática (GUEDES; SILVA; FERREIRA, 2018).

A creche nasce em um contexto de expansão da Educação Infantil, tendo um marco importante no que diz respeito aos recursos destinados a sua estrutura e ao funcionamento, que, até então, advinham da Assistência Social, uma vez que até a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), as creches estavam sob responsabilidade da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social (SMDS), prevalecendo “[...] uma política de ajuda governamental às entidades filantrópicas ou assistenciais, ou de iniciativa comunitárias, por meio de programas emergenciais de massa e baixo custo, desenvolvido por pessoal leigo, voluntário com envolvimento de mães” (OLIVEIRA, 2002, p. 107). Contudo, teciam-se discussões em busca de uma Educação Infantil que se desvinculasse de políticas “meramente assistencialistas e/ou compensatórias” (OLIVEIRA, 2002, p. 115). Todavia, com o término dos governos militares, houve constantes lutas pela redemocratização do país, assim como pela democratização da escola pública, que, acrescidas aos diversos movimentos – especialmente, os feministas e de lutas por creche –, conquistaram que a Educação fosse assumida como direito da criança e dever do Estado (OLIVEIRA, 2002).

Nesse caminho, após a promulgação da Constituição de 1988, Oliveira (2002) ressalta que, embora reconhecida como instituição educacional, a creche ainda era tida como um favor e uma situação de exceção, o que ainda faz parte do imaginário social e político. Tal perspectiva só começou a se reverter em 2006, quando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de

Valorização do Magistério (FUNDEF) foi substituído por um plano mais amplo, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB (BRASIL, 2006), no qual a Educação Infantil está inserida junto às demais etapas. Portanto, a partir desse marco, a Educação Infantil passa a ter “o mesmo tratamento que as demais, inclusive com destinação de recursos por meio do FUNDEB” (GIL, 2018, p. 67). Nesse contexto, os recursos são repassados para os Estados e Municípios com base no número de crianças matriculadas na Educação Básica, consultados a partir do censo escolar do ano anterior. Vale ressaltar que, em 2007, os recursos destinados para essa modalidade não chegavam a quarenta por cento, ascendendo com o passar dos anos e, chegando atualmente, a cem por cento.

Assim, neste mesmo ano, alguns artigos da LDB foram revogados pela Lei Nº. 11.274 (BRASIL, 2006), tais como: 29, 30, 32 e 87, que postulavam que a Educação Infantil compreenderia crianças de 0 a 5 anos de idade³⁹; tornam o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos e ampliam seu tempo total para nove anos. Com isso, diminui o tempo da criança na Educação Infantil e define que as crianças de 0 a 3 anos de idade serão atendidas na Creche e as de 4 e 5 anos, na Pré-escola, trazendo nova modificação acerca da faixa etária da Educação Infantil.

Visando expandir a inserção das crianças nesta modalidade educativa, evidenciou-se a necessidade de ampliar a rede física, assim como a reestruturação dos prédios existentes, já que era preciso adequar-se às demandas da legislação quanto às especificidades da faixa etária. Para isso, foi lançado o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – PROINFÂNCIA⁴⁰ (BRASIL, 2007), com o objetivo central de prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da Rede pública. Apesar das premissas sobre as quais foi lançado, sabemos que sua execução sofria limitações e entraves quanto ao “atendimento às especificidades do Programa para a construção – terrenos, espaço físico, padrões de medidas, apropriação/desapropriação” (NUNES, 2011, p. 30). Aqui, apresento o contexto mais amplo do que estava acontecendo no campo da EI, com o intuito de apresentar a

³⁹ Vale ressaltar que foi um tema que causou controvérsia na época de sua implementação, gerando muitas produções para dar conta da complexidade do tema, inclusive, no âmbito do MEC.

⁴⁰ Para saber um pouco mais segue o link. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/proinfancia>. Acesso em: 29 de julho de 2020.

atmosfera em que a Creche estava envolvida em seus primórdios. Sendo assim, é possível identificar que mesmo a Educação Infantil tendo sido promulgada como direito desde a Constituição cidadã de 1988, como responsabilidade do Estado e da família, chegamos ao ano de 2021 sem termos colocado em prática o que pregavam vários pontos das legislações específicas.

Nesse contexto, em setembro de 2008, chegaram à instituição as/os Agentes Auxiliares de Creche. Todavia, por conta de a instituição ainda não ter sido inaugurada, fomos lotadas/os em outras Unidades. Eis que nossa realidade se colocara em contradição com as expectativas contidas no Edital do concurso. A chegada à Unidade assustou a mim e às/aos outras/os profissionais. Primeiro, por conta das inúmeras escadas que dão acesso ao local onde a creche está inserida; em segundo, por estarmos esperando por uma creche organizada e pronta para funcionar, na qual chegaríamos apenas para auxiliar uma turma, ou seja, as crianças e as/os professoras/es. No entanto, acabamos por montar toda a sua estrutura, que não possuía nem o básico, como móveis, materiais pedagógicos e até os brinquedos.

Lembro de que em minha chegada na creche estava insegura, com as mãos geladas, a boca seca, um turbilhão de sentimentos, sensações desaguavam pelo meu corpo. Logo na entrada, fomos recebidas pela diretora com voz imponente. Dizia: “essa creche é como uma filha, por isso, vamos cuidar bem dela”. Isso ainda no portão. Confesso que, ao adentrar o espaço, a imagem que tinha construído do que era a escola, a que conhecia, aos poucos se embaralhava. Havia uma estrutura de concreto, um prédio, com o nome da Unidade escrito na fachada. Agora, ao resgatar essa experiência, fico me perguntando que imagens temos da escola? Esperava encontrar mesas e cadeiras enfileiradas, quadro, mesa do professor, biblioteca e um grande espaço para o recreio. Não havia a escola que eu conhecia. Contudo, se abria um leque de possibilidades para montarmos aquela creche, que aos poucos e coletivamente, foi sendo organizada, muito ainda pautada na organização que conhecíamos, que estávamos acostumadas, e assim fizemos. Preparamos o espaço para receber as crianças que estavam matriculadas. Tínhamos cadeiras e mesas nas salas.

Em 2008, já havia se intensificado discussões e pesquisas relativas aos espaços, equipamentos, mobiliários e suas disposições, considerando especificamente as necessidades desse segmento, e nós, da creche, estávamos

alheios aos estudos e mobilizações da época⁴¹. Estávamos no verão, chego a sentir o calor daqueles dias, sem ventilador ou ar-condicionado. Estava assustada, em meio ao caos... Será que também meio anestesiada?

Ainda assim, a Creche foi aberta ao público, com funcionamento de apenas duas das seis salas existentes. Em um cenário de profissionais com formações afins⁴², apenas três, de um total de quinze, possuíam formação em Pedagogia, mas sem experiência de trabalho em creches.

Observa-se, neste momento, um retrocesso, pois estávamos imersos na docência, sendo professoras/es leigas/os. O cotidiano se dava por meio das experiências que tínhamos enquanto discentes, que assim repetíamos (TARDIFF, 2010). O que ficava evidente era uma Educação, que além de assistencialista, pautava-se no controle e disciplinamento dos corpos, focada na preocupação de garantir somente a integridade física das crianças. No ano seguinte, em fevereiro, chegaram novas/os profissionais, também sem a formação mínima determinada pelas legislações vigentes que regem a Educação Infantil, e, assim, a Creche iniciou seu funcionamento total, com as seis turmas em horário integral⁴³.

Muitos conflitos afloravam e eclodiam diariamente, especialmente pela falta de diálogo nas relações entre gestão, profissionais e famílias. Sentia-me exausta, física e psicologicamente. A Creche não era, ainda, um lugar de relações saudáveis, sensíveis. Eu, particularmente, vivenciava uma Educação da anestesia, da insegurança, mantendo-me inerte naquela revolução diária. A gestão da época, por sua vez, era marcada pela centralização do poder, sem abertura para as trocas, e, assim, as relações pautavam-se em cobranças e no absentéismo. Isso reverberava diretamente nas práticas vivenciadas com as crianças, que contavam com pouco diálogo e bastante imposição.

Havia uma transposição de hierarquias nas relações, como bem coloca Freire (1967), uma perpetuação da relação de opressoras/es e oprimidas/os, que, nesse caso, se misturam e confundem, visto que, além de existir uma troca destes papéis, somente os/as oprimidos/as, ao libertarem-se desta lógica perversa, podem libertar seus/suas opressores/as. Poucos eram os momentos de reflexão sobre o nosso

⁴¹ Documento completo sobre orientações no âmbito MEC em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf

⁴² As demais formações: Ensino Médio formação geral (2) e formação de professor (1) Matemática (1), Direito (1) Letras (2), Teatro (1), Geografia (1), Educação Física (1) e História (1).

⁴³ Em 2008, o horário integral era de 9h, com atendimento direto às crianças das 7h às 17h.

fazer docente, parecendo que a prática era descolada da teoria e o inverso. Freire (1979) esclarece que não há como separar essas dimensões, pois toda prática está encharcada de teoria, mesmo que não tenhamos conhecimento disso. E, nesse sentido, compreende a práxis humana (teoria e prática) como “unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1979, p. 15). Desse modo, a práxis humana se caracteriza, na visão deste autor, como um posicionamento crítico diante dos desafios cotidianos.

Em meio aos desafios de nossa realidade, algumas parcerias foram sendo estabelecidas dentro da Unidade, ora por afinidades, ora por inquietações com as práticas educativas ofertadas, que partiam de reflexões acerca de nossas experiências discentes. Com isso, iniciou-se, mesmo que timidamente, uma busca para entender o universo da Educação Infantil. As trocas, os diálogos, as conversas nos horários de almoço, as pesquisas se intensificaram, e, por conseguinte, o questionamento: que qualidade de docência estávamos exercendo?

Ampliamos nossas trocas para além da Unidade na qual estávamos imersas/os, fomos em busca de contatos, informações, formações e passamos a questionar ainda mais a docência. Isso aconteceu, especialmente, pelo engajamento de um colega que fazia parte do grupo, que trazia informações e que nos ajudou a entender nosso cargo, nossa função, nossa realidade e, principalmente, nossos direitos frente ao concurso prestado, o que, às vezes, gerava conflitos.

Aos poucos, a anestesia, a paralisação e a inércia, que me acometiam, foram diminuindo seu efeito, e fui começando a sentir meu corpo, alguns incômodos, coceiras e as extremidades que iniciavam em um processo de estesia. As aproximações, as conversas, e especialmente, as crianças faziam com que saísse desse estado de letargia. Confesso que tinha medo de falar, de compartilhar as coceiras, pois ainda não me sentia segura naquele espaço. Contudo, ao ir conhecendo e me apropriando dele, das relações, criando vínculo, fui construindo segurança com duas amigas, as quais fui, aos poucos, compartilhando meus incômodos, e descobrindo que não eram só meus. Assim é a Creche, um espaço de relações complexas. Nesse tecer conversas, em pequenos grupos, fomos ampliando nossos incômodos, nos corredores, no almoço, na fila do ônibus, até que começamos a experimentar conversar sobre e com eles nas reuniões pedagógicas. O que não foi bem recebido! Queríamos mais autonomia, como, por exemplo, na questão do banho. Por que tínhamos o horário para ele? Por que não poderia ser

diluído ao longo do dia, de acordo com a necessidade de cada criança? Tais posicionamentos não eram “bem-vistos”, pois compreendiam que não queríamos trabalhar. Ora, o que é trabalhar na e com a Educação Infantil? Repensar as rotinas e as formas de organização do tempo era, e continua sendo, uma tarefa docente fundamental! Na contramão de rotinas alienadas e descontextualizadas que não consideram os diferentes grupos, tempos, necessidades.

Entendendo nossa realidade, em meio aos desafios diários, e estando um tanto mais politizadas e conscientes de nossa atuação enquanto formadoras de um público específico, intervimos, assumindo o papel de transformar, fazer e refazer. Freire (1980, p. 26), afirma que a conscientização “não pode existir, fora da ‘práxis’, ou melhor, sem ato de ação-reflexão”. Nesse sentido, fomos compreendendo a complexidade de nossas ações, refletindo sobre suas sutilezas e especificidades. Com isso, buscamos nos formar e lutamos pela regularização da legislação do nosso concurso, que garantia a presença do/a professor/a regente, do/a qual seríamos auxiliares. No entanto, ainda estávamos alheias/os às discussões, no tocante às legislações, diretrizes, resoluções, referenciais, que balizavam a Educação Infantil, especialmente no período de discussões para a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil – DCNEIs (BRASIL, 2009).

As DCNEIs, que se estabeleceram por meio da Resolução CNE Nº 5 (BRASIL, 2009), de caráter mandatório, configuraram-se como fundamentais na consolidação “dos direitos sociais das crianças de 0 a 5 anos à Educação Infantil de qualidade [...] além de normatizar questões de natureza curricular, relativas às propostas pedagógicas e à formação de professores” (BRASIL, 2009, p. 3). Elas evidenciam princípios éticos, estéticos e políticos, pautando-se em uma concepção de criança como sujeito histórico e cultural, sendo cidadão detentor de direitos. Abordam uma Educação Infantil focada nas singularidades e nas especificidades das crianças, com práticas educacionais que envolvam as dimensões do cuidado e da formação profissional.

As Creches e Pré-escolas são concebidas como espaços promotores de igualdade, com o objetivo de executar a sua função sociopolítica e pedagógica. Assim sendo, têm a responsabilidade de se transformar em lugares privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de múltiplas naturezas, por meio de práticas diversas, que promovam variadas oportunidades educacionais entre as crianças das diferentes

classes sociais, no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância, considerando novas formas de sociabilidade e de subjetividades.

Contudo, as práticas exercidas até aquele momento na Creche não dialogavam com as Diretrizes, ainda desconhecidas por nós, pois as informações, naquele contexto, eram escassas, embora já vivenciássemos pequenas resistências, a cada dia, ao modelo que estávamos experimentando. Refletindo sobre o processo vivido, compreendo que, embora não estivéssemos a par das discussões, estávamos, mesmo que inconscientemente, lutando para garantir os princípios pedagógicos estabelecidos nas DCNEIs.

A Creche foi se constituindo por profissionais leigas que ofereciam, como já mencionado, o que vivenciaram enquanto discentes e as experiências com crianças nos ambientes domésticos e familiares de cada uma, ou seja, a partir de suas experiências particulares. No entanto, com quase um ano de existência, a busca por formação fora da Creche se iniciou, assim como a cobrança que abrangia toda a categoria: a exigência da presença da/o professora/or regente, além de formação em Médio Normal para aqueles que não a tivessem. Aliadas a essas urgências, havia as cobranças do Ministério Público Federal (MP) à Prefeitura do Rio de Janeiro para o cumprimento das leis que regem a Educação Infantil, especialmente com relação à formação das/os profissionais.

Com as cobranças da sociedade civil, em especial, da categoria, aliadas às determinações do Ministério Público para o cumprimento das legislações que balizam a Educação Infantil, a Creche começou a delinear outros contornos no que diz respeito à formação dos/as profissionais e, conseqüentemente, à Educação vivenciada junto à comunidade escolar. Imbuída nesse contexto de luta, em muitos momentos, minha história com a Educação Infantil se atrela aos novos rumos que a instituição segue, pois, diante das adversidades apresentadas, precisei buscar por espaços formativos, além das trocas com colegas dentro da Unidade.

Com isso, nos anos seguintes dois acontecimentos marcaram a história da Unidade, sendo eles: o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (PROINFANTIL) e a chegada das Professoras de Educação Infantil (PEI), por meio de concurso público específico. Em 2010, as três instâncias: Federal, Estadual e Municipal, se uniram para qualificar os Agentes Auxiliares de Creche por meio do Proinfantil – curso que habilita professoras/es em

exercício na modalidade Normal. O Governo Federal, representado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), foi responsável pela coordenação do curso. O Estado oferecia as Escolas de Formação de Professoras/es, enquanto o Município se responsabilizava pelas/os tutoras/es e custeava o transporte e a alimentação das/os cursistas. Este curso que participei aconteceu de forma semipresencial, com aulas nas férias de janeiro e no recesso de julho, tendo duas semanas de encontros presenciais, nos horários das 8h às 17h, dividido em 4 módulos, com duração total de dois anos.

Cada cursista possuía um/a tutor/a, com a função de observar, refletir junto e avaliar as práticas pedagógicas dentro da instituição. Para isso, antes de cada módulo, era oferecido pela UFRJ um curso de formação. Cabia ao/à tutor/a, dialogar com as produções das/os cursistas registradas nos cadernos de questões e os memoriais, que eram uma espécie de relatos de experiências vivenciadas em sala. Essas turmas se formaram em janeiro de 2012. No entanto, posteriormente foram convocadas/os novas/os concursadas/os, novamente sem a formação exigida por lei, apontando que seriam necessários ainda muitos anos para que as determinações legais fossem cumpridas.

No decorrer de 2010, foi criado em nível municipal, o cargo de Professor de Educação Infantil (PEI), por meio da Lei N°. 5.217, de 1 de setembro de 2010, que passou a fazer parte do quadro permanente de pessoal do Magistério (RIO DE JANEIRO, 2011), visando atender às demandas que borbulhavam. Vale aqui uma leitura mais criteriosa desta lei, já que cria o cargo para professor/a regente, mas, ao mesmo tempo, no Art. 6º, estabelece que a “categoria funcional de Agente Auxiliar de Creche passa a contar com mais três mil seiscentos e oitenta e dois novas/os funcionárias/os, acrescidos aos quatro mil pré-existentes” (BRASIL, 2010).

Em resumo, o Governo oferecia a formação em nível Médio Normal, por meio do Proinfantil, aos quatro mil Agentes Auxiliares de Creches que já estavam dentro das Unidades, e cria o cargo de Professor de Educação Infantil para se adequar à legislação. No entanto, no mesmo documento, retrocede ao colocar dentro das instituições mais três mil e seiscentos profissionais cujo concurso tem exigência mínima de Ensino Fundamental, que, na prática, podem ou não ter a formação mínima necessária estipulada por Lei. O Edital SMA N° 91, para o cargo de Professor/a de Educação Infantil, foi lançado em 25 de outubro de 2010, tendo como exigência mínima o Curso de Formação de Professores ou Licenciatura Plena em

Pedagogia, com habilitação em docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, como determina a LDB (SMA, 2015). A carga horária semanal era de vinte e duas horas e meia, ficando o concurso de quarenta horas exclusivo para profissionais com Educação Universitária. Em junho de 2011, a Unidade recebeu seis professoras advindas desse concurso.

4.3 Caminhos de Gosma escrito com o corpo: tensões do campo

Com o exposto acima, chegaram às creches municipais as professoras de Educação Infantil. Nessa Unidade, contávamos inicialmente com cinco. Vale ressaltar que a presença dessas profissionais gerou tensionamento na Creche⁴⁴, já que, com o oferecimento do Proinfantil, acreditava-se que a categoria de Agente Auxiliar de Creche seria enquadrada como professor/a, uma vez que já exerciam a função de docente e o curso era ofertado para professoras/es leigas/os em exercício. Isso, no entanto, não aconteceu, configurando-se como inconstitucional por ser uma sobreposição de cargos, que deveria ser feita apenas mediante outro concurso. Com isso, havia desconfiança e receio de perdermos o que fora conquistado. Além disso, na prática, havia um sentimento de pertencimento ao espaço, às relações constituídas com a comunidade e a regência exercida até o momento, o que causou grande impacto, uma vez que seríamos “destituídas” das posições, que, embora dadas de forma irregular, constituíram um trabalho que estava em curso, que passou a possuir, também, a articulação com o conhecimento teórico de base, adquirido com a formação que acreditávamos nos habilitar para o exercício da docência. Destaca-se que várias/os Agentes Auxiliares de Creche passaram no Concurso de PEI.

As relações estabelecidas nesse princípio de trabalho foram marcadas por apreensões de ambas as partes – Agentes e professoras –, e isso se refletia no cotidiano com as crianças, pois a figura de referência adulta tinha mudado, pelo menos na teoria, uma vez que “agora que o professor regente tinha chegado, era

⁴⁴ A esse respeito podemos alargar a compreensão e complexidade daquele momento, segue algumas sugestões: Dissertação de mestrado de Isabele Lacerda e tese de doutorado de Marina Castro. <https://tede.ufrj.br/jspui/bitstream/jspui/4267/2/2013%20-%20Isabele%20Lacerda%20Queiroz.pdf> e <https://silo.tips/download/o-proinfantil-no-municipio-do-rio-de-janeiro-de-agentes-auxiliares-de-creche-a-p> (destacar a tensão específica que quer chamar atenção e que as teses abordam).

responsável pelo pedagógico e os Agentes responsáveis pelos cuidados”⁴⁵. Assim, acontecia o reforço da separação entre cuidar e educar e o equívoco de uma concepção que dicotomiza dimensões que são indissociáveis, tal como afirmado nas DCNEIs. (BRASIL, 2009). No entanto, mais uma vez prática e teoria divergiam. Guimarães (2011) enfatiza que tal visão dissociada ainda se encontra presente nas instituições de Educação Infantil, tendo em vista que se associa o educar a instruir, e ao cuidar é atribuído um sentido menor, instrumental, higienista, mecânico. Contudo, ao longo dos treze anos da Unidade, reconhecemos muitas conquistas, estudos e pesquisas no tocante à formação de professoras da Educação Infantil, à especificidade da docência, à potencialidade do cuidado como uma postura ética e às discussões da indissociabilidade do cuidar e educar, compreendendo as crianças como sujeitas/os integrais.

Nossas práticas, nossos pontos de miradas foram se modificando, e continuam em um movimento contínuo. A convivência diária, as trocas de experiências, o contato mais próximo; a presença das crianças nos convocando às interações constantemente foram pontes que nos aproximaram, já que somos seres de relações. Nesse fluxo, fomos causando afetamentos na Creche⁴⁶, e possibilitando o conhecimento do outro, o que, com o passar do tempo, foi diluindo as tensões, já que, ao estarmos juntas na creche, na sala, nos corredores com as crianças éramos convocadas à proximidade, às interações, às trocas.

As professoras, por sua vez, não tinham vivências profissionais com crianças tão pequenas, especialmente com o quantitativo alto, cerca de vinte e cinco em cada coletivo. Contudo, tinham experiências em outros espaços-tempos. Assim, fomos somando nossas experiências, trocando, escutando, experimentando com as crianças. Nós, Agentes, estávamos com uma história pré-construída de que as professoras “tomariam o nosso lugar”, mas a postura que elas apresentaram, ao chegarem, foi desconstruindo esse pré-conceito. Elas chegaram se colocando no lugar de aprendentes (FREIRE, 2011), querendo somar, aprender. Tais posturas, foram desestabilizando nossas concepções prévias a respeito dessas mudanças, e fomos sendo atravessadas por um movimento de nos colocarmos na horizontalidade, de que na Creche poderíamos conviver, sem que uma/um tirasse “o

⁴⁵ Discurso proferido pelos corredores da Unidade.

⁴⁶ Vale destacar que essa relação vem sendo construída, mas dada a complexidade da rede, em diversas instituições a situação só se acirrou cada vez mais e, ainda hoje, não é de proximidade e boa convivência, mas de disputas.

lugar da/do outra/o”. Fomos ampliando nossas miradas, nossas lentes, formando e educando nossos olhares por outros vieses, aprendendo “como olhar a infância, como olhar os pares, como olhar as famílias, como olhar os ambientes, como olhar o saber, como olhar-se a si mesmo, enfim, com os efeitos do ato de educar” (SKLIAR, 2019, p. 31).

Após os primeiros impactos, a Creche foi se transformando em um espaço de trocas, com as professoras contribuindo com suas experiências, ajudando a refletir sobre nossas ações, compartilhando suas bagagens para nossas discussões pedagógicas, associadas às experiências que o restante do grupo trazia com o término do curso de formação Proinfantil e com o cotidiano. Nos anos seguintes, chegaram novas professoras advindas do concurso de 2011 e 2015, completando assim o quadro de docentes da Creche.

Nesse ínterim, em nível nacional, a Educação Infantil conquistou a obrigatoriedade de matrícula a partir da Pré-escola, com as crianças de 4 anos de idade, por meio da Lei Nº. 12.796 (BRASIL, 2013), conforme mencionado anteriormente. Isso trouxe maior possibilidade de ingresso de crianças matriculadas nessa modalidade. No ano seguinte, com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE), ficou determinado, por meio da Meta 1, a universalização da Pré-escola, até 2016, e a ampliação da Creche. A Meta 15, por sua vez, estipulou que fosse assegurado para todas/os as/os professoras/es da Educação Básica, no prazo de um ano após a vigência do plano, a formação específica em nível universitário, estabelecendo, para isso, um regime colaborativo entre União, Distrito Federal, Estados e Municípios em uma política nacional de formação de professoras/es, que possuía estratégias específicas determinadas (BRASIL, 2014).

Contudo, chegamos ao ano de 2020 sem que a meta tenha sido cumprida em sua integralidade, demonstrando o quanto ainda temos que esperar e mirar em utopias cotidianas (FREIRE, 1967) para que as leis, as metas, as políticas tenham materialidade no cotidiano da Educação Básica. Tais descumprimentos demonstram também o lugar que tem ocupado a nossa formação, dito de outra forma, o desprestígio e a desvalorização para com a nossa profissão nos imputando “fracassos” que não são nossos, mas forjados por um sistema político tendencioso que não oferece meios para nos fortalecermos científica e pedagogicamente.

4.4 Caminhos da Aurora: abridoras de amanhecer

O corpo docente da Rede Municipal do Rio de Janeiro se configura complexo por suas especificidades e, principalmente, por sua diversidade de cargos, nomenclaturas, cargas horárias e funções. A Unidade que trago como foco nessa pesquisa é composta por onze Agentes de Educação Infantil (AEI), dez Professoras de Educação Infantil (PEI), duas Professoras Adjuntas de Educação Infantil (PAEI) e uma Professora II (PII)⁴⁷ – Professora de Ensino Fundamental.

Cada cargo dentro da Rede possui suas especificidades. As Agentes de Educação Infantil são profissionais que fizeram concurso para atuar na Educação Infantil, modalidade Creche, tendo como exigência o Ensino Fundamental completo, como mencionado anteriormente, e com carga horária de 40 horas semanais. Contudo, por meio do Decreto Nº. 34.636, de 25 de outubro de 2011⁴⁸, conquistaram o direito à redistribuição da carga horária, sendo 30 horas de atividades em classe, 8 horas em atividades individuais externas e 2 horas em atividades coletivas dentro da Unidade (RIO DE JANEIRO, 2011).

No que tange às Professoras de Educação Infantil (PEI e PAEI), possuem as mesmas funções em seus respectivos editais, mas com uma especificidade, a/o PEI é a/o professora/or “titular, regente” e a/o PAEI, como o nome já evidencia, é a/o professora/or adjunta/o, tendo também distinções salariais. O que na prática gera descontentamentos entre as categorias. Tais concursos são específicos para atuar na Educação Infantil (Creche e Pré-escola), tendo como exigência mínima a habilitação em Nível Médio, na modalidade Normal. Assim, temos duas professoras com carga horária de 22h30min, que atuam na gestão, a Diretora Geral e a Professora Articuladora; seis que possuem carga horária de 40 horas semanais, sendo quatro advindas de concurso específico de 40 horas, e as demais que tinham, originalmente, dedicação de 22h30min, mas migraram para 40 horas; uma professora com carga horária de 45 horas, pois tem duas matrículas de 22h30min;

⁴⁷ Professor II é a nomenclatura de um dos cargos criados pela Prefeitura em seus primórdios. Essa/e profissional, por ter formação no Ensino Médio Normal, poderia/pode atuar em turmas da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com os concursos específicos realizados para Professor de Ensino Fundamental (PEF), que tinham exigência da formação em nível universitário e cujas/os profissionais só podem atuar do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Desde 2015 os concursos têm seguido esta orientação.

⁴⁸ Decreto que redistribui a carga horária dos Agentes de Educação Infantil, sendo 30 horas de atividades diretamente com as crianças e 10 em horário de formação; sendo 2 dentro da unidade e as demais externas.

uma professora de Ensino Fundamental (PII), que atua como Diretora Adjunta, com carga horária de 22h30min, que entrou em um concurso cuja exigência era o Nível Médio Normal e que, atualmente, para o mesmo cargo, exige-se o curso superior em Pedagogia; além de duas Professoras Adjuntas de Educação Infantil, cargo que teve seu primeiro concurso prestado em 2019, com exigência do curso médio Normal, com carga horária de 40 horas semanais.

Essa pluralidade de cargos, cargas horárias, salários e funções impactam bastante as relações no contexto da Rede e, nesse caso em particular, na Unidade, especialmente no que se relaciona às questões salariais que esses cargos possuem, mesmo em situações em que a função desempenhada e a carga horária são as mesmas, como é o caso das Professoras/es de Educação Infantil com carga horária semanal de 40h semanais (PEI e PAEI), enquanto a/o PAEI possui salário inferior à/ao PEI. Embora haja especificidades em seu edital quanto à regência, segundo o documento que rege o concurso, a/o docente só a exerce na ausência da/o PEI, mas como isso poderá ocorrer no cotidiano, estando oito horas com crianças? Como ser professora/or e não exercer regência? O que é compreendido como regência?

Esse contexto complexo se tornou um ambiente propício para o desdobramento de outros inúmeros conflitos, dentre eles a questão de 1/3 de planejamento garantido pela Lei N°. 11.738, de 2008, em seu Art. 2º, inciso 4º, ao determinar que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos” (BRASIL, 2008). Corroborado, ainda, pelo Parecer CNE/CEB N°. 18 (BRASIL, 2012b). Desse modo, a/o professora/or tem 1/3 de seu planejamento destinado a atividades que não envolvam o contato direto com as crianças, podendo cumpri-lo em atividades extraclasse dentro da instituição para estudos, avaliação, reflexão sobre a prática. Ressaltamos que esse direito ainda não é garantido para todas/os as/os professoras/es, pois depende de outras/os profissionais, tais como a/o Professora/or de Educação Infantil – componente curricular que consta na Matriz da Educação Infantil.

Contudo, em diversos contextos, quando necessário, as situações podem ser rearranjadas, pautando-se em brechas contidas nos editais, como, por exemplo, no caso das/os PEIs e PAEIs. Há afirmações que determinam que a/o Professora/or de Educação Infantil (PEI) é responsável pelas questões relativas ao coletivo de

crianças da sala. Diante disso, é comum que essa/e profissional esteja mais presentes nas reuniões e discussões de planejamentos, enquanto a/o Adjunta/o permanece em sala com as crianças. Isso acontece por não ter garantia de tempos para que essas/es duas/dois profissionais consigam planejar juntas/os. Logo, as relações no cotidiano são atravessadas por questões forjadas em um contexto, que, ao invés de aproximar, distancia, hierarquiza e segrega. Temos lutado para que todas participem do planejamento dentro do nosso micro, mas para que isso se configure na prática em sua integralidade, há uma série de condições que dependem da Prefeitura – quadro completo de profissionais, estratégias de substituição no caso de faltas – que não são realidade na maioria das instituições públicas municipais.

O que quero evidenciar aqui é que o cenário é extremamente complexo e uma questão acaba sendo entremeada por outra/outras.

4.5 Caminhos Molhados: projetos com frescor de musgos

Com a chegada das/os Professoras/es de Educação Infantil em 2011 e com as/os Agentes Auxiliares de Creche imersos no processo de formação do Proinfantil, as reflexões, as trocas e o movimento de se debruçar sobre os projetos e as práticas dentro da instituição se intensificaram e, com isso, o desejo de fomentar criações coletivas foi nutrido.

No processo de observar as ações cotidianas das professoras com um olhar investigativo, nós – Agentes Auxiliares de Creche – começamos a ressignificar o vivido, o sentido com as crianças e em nossas práxis. Olhar as professoras se colocando, reivindicando, contribuindo com modos outros de viver nossas rotinas com as crianças, conosco, com a direção, nos fez refletir em consonância como o Proinfantil e nas conversas tecidas continuamente, que era essencial nos permitirmos visualizar as práticas com olhos de novidades, pois o que se mostrava diferente era o modo de fazer; com atenção, escuta sensível, levando as crianças a sério.

Ressalto que já existia um esforço de conexão em nossas práticas, mas pudemos potencializá-lo, evidenciá-lo, complexificá-lo, fazê-lo diferente. Pudemos desacelerar e tentar vivenciar o tempo, o cotidiano no tempo aión. A Lógica do

tempo *chronos* estava introjetada em nossos fazeres, na maioria de nossas ações. Kohan (2004) nos fala desses dois tempos relacionando-os com a infância. Um relacionado à cronologia (*chronos*), à sequência; e o outro (*aión*) relacionado a outra temporalidade, ao acontecimento, ao detalhe, ao minoritário: a Experiência. Nesse sentido, na Creche, o tempo *chronos* se apresentava como o senhor das regras. O banho, por exemplo, seu ritmo se assemelhava às fabricas nas quais Chaplin⁴⁹ trabalhava apertando parafusos em seus filmes: sem corpo, presença, reflexões, em um movimento repetitivo, automatizado; com horários fixos, não importando o tempo, o desejo, a necessidade da criança e os nossos também. As conversas, os cursos, as professoras, as experiências foram pondo em atrito nossas concepções e modos de fazer, provocando faíscas, que nos convocaram à reflexão e conseqüentemente à ação. Aos poucos, com embates, discussões e conquistas diárias, fomos incorporando novos modos de fazer em nossa prática. E, assim, o banho foi sendo diluído ao longo do dia, de acordo com a necessidade de cada criança, especialmente com qualidade nas interações com as crianças e a comunidade escolar.

Pois bem, assim como o banho, fomos ampliando nossas lentes também para os projetos dentro da Creche. Olhando, sentindo as nossas potencialidades, ouvindo atentamente os anúncios e denúncias das crianças. Uma de nossas primeiras ações, por meio de projeto, foi aproximar a comunidade escolar da Creche e, para isso, começamos por querer conhecer a comunidade, suas histórias, suas artes, mas também os seus dissabores. Foi um passo assertivo para a aproximação, e uma fresta aberta para a ampliação de diálogos fecundos. Fizemos com que o livro e a Literatura se tornassem partes intrínsecas do cotidiano, dentro e fora do espaço da Creche e ao alcance das mãos, principalmente as das crianças. Com a escuta atenta e ampliada, pudemos ouvi-las em suas denúncias, pois a comunidade

⁴⁹ Na década de 1930 a produção em série industrial era a imagem da modernidade, impondo um estilo de vida que se baseava no tempo de trabalho, na hierarquia do sistema produtivo, e no poder de consumo que cada camada desta hierarquia passou a ter. Em *Tempos Modernos* Charles Chaplin satiriza a linha de produção do sistema fordista. Um clássico do tema do trabalho, o filme se passa no período imediatamente posterior a depressão econômica de 1929, decorrente da quebra da Bolsa de Nova Iorque, quando o desemprego atingiu em cheio a sociedade norte-americana. Nele a “modernidade” figurada na sociedade industrial, urbana, na linha de montagem e especialização do trabalho, é alvo da crítica. No filme o operário, ao conseguir emprego numa grande indústria, transforma-se em líder grevista, e é perseguido por suas ideias “subversivas”. O filme trata também das desigualdades entre a vida dos pobres e das camadas mais abastadas. Disponível em: <https://radiopeaobrasil.com.br/tempos-modernos-e-uma-critica-pungente-da-modernidade-capitalista-filme/>.

passava por um de seus piores contextos, obrigando que elas e suas famílias ficassem reclusas em casa por conta da violência. Buscamos problematizar junto à comunidade escolar, caminhos, recursos, possibilidades para vivenciarem esses momentos. Logo, fizemos um planejamento que buscava explorar brincadeiras que pudessem ser vivenciadas dentro de casa, construção de brinquedos, propostas de artes e até disponibilidade de recursos, como: tintas, pincéis, canetinhas. Fomos convocadas a falar, pesquisar, conversar sobre diferença e suas pluralidades. Revisitamos nossas histórias por meio dos arquivos impressos, digitais e nas memórias.

Trazer nossas ações por meio dos projetos institucionais, aqui, de forma panorâmica e concisa, permite dar destaque ao papel que a formação tem na trajetória da Creche, pois o nosso movimento de trocar, se olhar, investigar, em parceria com o curso Proinfantil, impactou diretamente na prática pedagógica das Agentes Auxiliares de Creche. Abriu horizontes para perceber a potência de se pensar em ações coletivamente, pois foi a primeira ação de formação coletiva dentro da Unidade, fazendo com que nos aproximássemos para refletir sobre nossas práticas. O diálogo se estendia para as professoras que não faziam o curso do Proinfantil, mas estavam na Creche, já que uma das vertentes do curso era a reflexão sobre as práticas.

Assim, acrescidas as experiências das professoras, começamos a registrar nossos processos por meio dos projetos, visto que nos anos anteriores não tínhamos projetos coletivos registrados. Vale ressaltar que eles aconteciam, mas não havia trocas, planejamento e, assim, cada pessoa realizava-o a sua maneira. Não havia unidade, em um sentido da Creche enquanto lugar coletivo, o que só aconteceu após 2011, quando nossas ações foram sendo vividas e planejadas em conjunto, reconhecendo e acolhendo os diferentes modos de fazer em suas individualidades, já que a coletividade é rica em pluralidades.

4.6 Olhos que aumentam o poente: rumos sem termômetro

Ao longo dos treze anos da Unidade, algumas de suas profissionais, por influência dos cursos, das conversas e do trabalho que estávamos realizando, foram em busca de formação e, muitas vezes, tomaram a própria prática como tema de

estudos. Um dos primeiros exercícios de ação e reflexão sobre a prática foi com o Proinfantil, como já mencionado, que, por meio de memoriais⁵⁰ relacionados às questões suscitadas ao longo do curso, prezava por escritas autobiográficas. Narrar, revisitar nossas trajetórias se configura em um,

[...] processo criativo de produzir histórias sobre nós mesmos, desvela-se a autoria oculta presente-esquecida, no adulto, que precisa de atenção. Assim, é essencial que o pesquisador e o professor reconheçam e cuidem desta autoria que lhes habita. (ROSITO, 2010, p. 10).

Nesse sentido, amplio o levantamento para outras pesquisas realizadas dentro da Creche, pois, apesar de parecer que estou adentrando em um desvio do caminho, isso afirma a nossa trajetória formativa e ressalta o quanto fomos nos constituindo coletivo em/no coletivo. Mostra, também, o quanto investimos em nossa formação a partir de dentro (IMBERNÓN, 2010), o quanto olhamos, refletimos sobre/com as práticas cotidianas, os acontecimentos que pululam e transbordam em ações.

São textos-escritas, encarnados, orgânicos, vivos, em um processo que vivemos, refletimos, escrevemos, sentimos e voltamos para ação. Nesse movimento, construímos nossas trajetórias individuais e coletivas, pessoais e profissionais e, assim, fomos/vamos gestando processos formacionais gerados a partir das investigações acerca das nossas práticas.

Os artigos de final de curso do Proinfantil foram um convite para que mais de vinte profissionais se voltassem para produzir suas histórias, a partir de questões que emergiam de suas práticas, e assim avivassem a sua “autoria presente-esquecida”. Os temas⁵¹ que emergiram nos trabalhos eram pulsantes, eram escritas encarnadas, pois estavam sendo sentidos, vividos, refletidos ao passo que estavam acontecendo.

A formação docente teve seu lugar a partir da reflexão sobre a relação que as/os indivíduos estabelecem com seus corpos e os das/os outras/os. Reflexões tecidas a partir de três lugares, sendo eles: conversas com professoras atuantes na Educação Infantil, propostas de vivências com um grupo de crianças no mesmo

⁵⁰ Os memoriais eram textos reflexivos dialogados com a teoria vivenciada em aulas presenciais com a nossa prática na creche, evocando as reverberações da práxis cotidiana.

⁵¹ Acesse aqui quadro como os temas.
<https://docs.google.com/document/d/1tN39AY1V2kigQyb36QC6t-Xbl0bKG5in/edit?usp=sharing&ouid=117848313053846946009&rtpof=true&sd=true>

segmento, além de dados de uma pesquisa em andamento sobre o currículo nas universidades. O texto destaca que a formação da/o profissional interfere diretamente no que é ofertado e em como é ofertado à criança, “[...] pois ao pensar a sua própria prática, as professoras podem alterar significativamente o cotidiano infantil, já que assim se colocam no lugar do fazer-se e desfazer-se continuamente [...]” (FERREIRA; SILVA, 2020, p. 180). Afirmamos que, nos currículos de Pedagogia das principais universidades públicas do Rio de Janeiro, existem pouquíssimas disciplinas que se voltam para as questões do corpo e, quando existem, acontecem nos períodos finais (SILVA, RANGEL, FERREIRA, 2018; GUEDES, SILVA, FERREIRA, 2021).

A observação, a ação e a reflexão sobre a prática trouxeram cenas do cotidiano que demonstram olhares atentos e empáticos para com os bebês e crianças pequenas. O registro dessas cenas vem recheado de intenções e reflexões a partir do que se capturou. O texto sobre os bebês reflete a construção de um novo olhar para o bebê enquanto sujeito de ação e isso requer “uma presença atenta, sensível e observadora do educador, que é dificultada ou facilitada, de acordo com as condições de trabalho e cujos efeitos se refletem na qualidade das interações intersubjetivas” (SILVA; LAGE; FERREIRA, 2020, p. 627). Ampliamos a discussão sobre o quão fundamental é cuidar das relações, e, para isso, apostamos no encaminhamento afetuoso e aprimorado, que considere as potencialidades dos bebês na realização das propostas educativas que os envolvem (SILVA; LAGE; FERREIRA, 2020).

A partir da observação e da escuta das crianças em reivindicarem seu lugar de fala e de autoria de suas ações é que se problematizam essas questões na Creche. Como possibilitar que as crianças sejam visibilizadas e potencializadas? Destacamos que é preciso ter ouvidos e olhos educados sensivelmente para ouvir, interpretar e, assim, possibilitar que as expressões das crianças sejam valorizadas e visíveis, entendendo que a formação docente tem papel fundamental nessa construção.

Os murais da Creche também se tornaram pesquisa. Por meio deles, buscamos refletir as concepções que poderiam ser visualizadas e percebidas. Ao deslocar-se pelo espaço é possível, sem aprofundamento, perceber, a priori, quais concepções de criança, currículo e Educação Infantil estão presentes. No entanto, o texto foca nas concepções de arte, trazendo fotografias dos murais e refletindo, a

partir delas, que em sua maioria são atividades nas quais não é possível perceber a presença, a singularidade dos traços, a autoria e a expressão das pluralidades, já que são praticamente iguais. Mas, também, traz concepções diferenciadas de murais, entendidos como algo provisório, inacabado, vivido no aqui, agora, experienciados com as crianças e que se potencializam nas relações.

A tecnologia e os recursos audiovisuais também se fizeram presentes, refletindo a formação por meio das audiovisualidades. Fazendo uso de vídeos, para rever e refletir as práticas, as experiências, as ações, tratando-se de um recurso no qual é possível revê-las, mesmo que não possamos capturar a atmosfera do momento.

4.7 Às margens da estrada: espaços formacionais na Creche

Os horários extraclasse em nossa Unidade têm sido lugares de resistência para afirmar a formação coletiva. Embora tenhamos conquistado o direito nas legislações, nem sempre é possível garanti-lo no cotidiano. Contudo, temos reunido esforços coletivos para manter esse tempo de trocas e de reflexão na prática.

As propostas formativas na Unidade acontecem de acordo com o calendário anual da Secretaria Municipal de Educação (SME). Destacarei, a princípio, as que são propiciadas oficialmente: os Centros de Estudos Integrals e a Jornada Pedagógica, dedicados a reflexões coletivas. Em geral, são proposições sugeridas pela Secretaria Municipal de Educação para toda a Rede. Tais Centros, de acordo com o calendário escolar, aconteciam desde 2009, a cada dois meses, o que correspondia a cerca de quatro por ano. No entanto, no segundo semestre de 2018, foram inseridos os Centros de Estudos Parciais (CEPs), com periodicidade quinzenal e que permaneceram acontecendo até outubro de 2019, quando, por meio da Resolução CNMP Nº. 164 (BRASIL, 2017), foram interrompidos, por determinação do Ministério Público, que entendeu que sua realização comprometeria os 200 dias letivos – exigidos como o mínimo a serem cumpridos pela LDB. Isso se justifica pelo fato de, em escolas de atendimento em horário parcial (4h diárias), a carga horária do dia ser reduzida em duas horas, para a realização dos CEPs. Dessa forma, as crianças só tinham duas horas letivas a cada quinze dias. Por conta dessa redução, a frequência nesses dias diminuía muito, pois um grande número de responsáveis

optava por não levar, uma vez que não teria como se organizar para buscar. Nas instituições com atendimento em horário integral (8h diárias), o problema era um pouco menor, já que as crianças permaneciam nas Unidades em pelo menos um turno. Vale destacar que nos calendários dos anos de 2020 e 2021 não tivemos Centros de Estudos Parciais ou/e Integrais na Rede.

No que tange às formações, destaco que em 2020, excepcionalmente, por conta da pandemia, pudemos nos encontrar on-line para tecer diálogos formativos. É importante ressaltar que, na Prefeitura do Rio de Janeiro, o trabalho com as crianças em 2020 se deu de forma remota, mesmo que não tivéssemos um planejamento global para tanto, ficando a cargo das instituições organizarem suas estratégias para que as propostas chegassem às famílias e crianças. Em 2021, além de uma maior organização neste sentido, com a criação do Aplicativo Rioeduca em Casa⁵², desde março foi iniciado um movimento de retorno das atividades presenciais das instituições.

Na Creche, as profissionais que não tinham comorbidades⁵³ e com idade inferior a 60 anos retornaram presencialmente em maio de 2021, atuando com as turmas divididas em grupos, de acordo com a vontade das famílias e a capacidade máxima de pessoas por sala, respeitando-se o distanciamento de 1,50m entre as crianças. A divisão era feita por turno (manhã ou tarde) e o tempo de atendimento era de 3 horas, podendo, mesmo nesta configuração, existir também o rodízio semanal dos grupos, pois, a depender da quantidade de crianças que optaram pelo retorno presencial e do tamanho das salas, uma turma poderia ser dividida em quatro grupos – Grupo A manhã, Grupo B tarde (semana 1), Grupo C manhã e Grupo D tarde (semana 2). Desde julho estamos trabalhando presencialmente por 6 horas diárias com as crianças, e temos 2 horas para planejamentos das atividades

⁵² É uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro para apoiar a aprendizagem dos alunos, com aulas ao vivo, gravadas e materiais didáticos ao alcance de todos por meio do aplicativo Rioeduca em Casa sem custos para alunos e professores. No aplicativo Rioeduca em Casa, os alunos e professores encontram aulas cuidadosamente elaboradas por professores especialistas da Secretaria Municipal de Educação, além de conteúdos cedidos por organizações parceiras. As aulas são transmitidas a partir de estúdios da Multirio e podem ser acompanhadas, ao vivo, pelo Rioeduca em Casa. Essas aulas permitem que os alunos e professores possam interagir. Disponível em: <http://www.rio.rj.gov.br/web/rioeduca/rioeducaemcasa>.

⁵³ Lista de doenças determinadas pelo Ministério da Saúde como comorbidades: https://coronavirus.rio/wp-content/uploads/2021/04/Covid_ListaComorbidades_v3.pdf

remotas, por estarmos trabalhando de modo escalonado, ou seja, com as turmas divididas em dois grupos⁵⁴.

Nesta configuração que vem se apresentando em 2021, não tivemos desde o retorno presencial a possibilidade de articulação para os momentos formacionais, visto que, mesmo de forma remota, temos alguns entraves, como horários diferenciados de entrada e saída das profissionais, pois, para evitar aglomerações, o escalonamento foi necessário. Outro ponto bem relevante é a exaustiva jornada que, mesmo aparentemente se configurando como menor, precisa englobar dois tipos de atividades diferentes – presencial e remota – que demandam organização, tempo e dedicação.

A Jornada Pedagógica da Educação Infantil (JPEI) geralmente antecede a semana do recesso escolar de julho e, ao longo dos anos, foi sofrendo alterações em cargas horárias e formatos. Em 2009, a Jornada aconteceu durante uma semana, em horário integral, em espaços coletivos, como grandes auditórios fornecidos pela SME. Nesse formato, as trocas se ampliaram, já que contavam com a participação de profissionais de outras Unidades. No entanto, a partir de 2013, as formações passaram a ocorrer dentro das Unidades, também em horário integral. Todavia, a partir de 2017, começaram a acontecer parcialmente, em um período de duas horas, seguidas de atendimento às crianças. Nesse caso, há uma problemática, já sinalizada neste texto: a diversidade das cargas horárias e funções. Tendo em vista o cumprimento das atividades com as crianças, não seria possível reunir todo o grupo de educadoras para esse momento de formação. Assim sendo, aconteceram em dois turnos.

No que tange ao formato, não houve mudanças significativas ao longo dos anos, já que se estrutura por meio de vídeos com propostas de rodas de conversas, onde um/a estudioso/a, que não necessariamente é da área da Educação, é convidado/a para mediar a discussão sobre os temas pré-definidos. Essa escolha se dá, especialmente, por pesquisadoras/es da temática central discutida, que muda a cada ano, em conjunto com profissionais da Rede que se inscrevem previamente para participarem. Ao término das rodas de conversas virtuais, há os debates nas

⁵⁴ Por conta da pandemia do novo Coronavírus, a Secretaria Municipal de Educação (SME) por meio do comitê de saúde, composto por profissionais de saúde, estabelece alguns critérios para a realização das aulas presenciais- dentre eles; está o distanciamento de 1 metro, por isso, não há como receber o quantitativo 25 de crianças no mesmo horário, dado o tamanho das salas de referências. Assim sendo, dividiu-se com o intuito de minimizar os riscos de contágios. <https://www.colegio24horas.com.br/sineperio/arquivos/protocolosanitarioagosto.pdf>

Unidades para, em seguida, respondermos questões enviadas pela Secretaria a respeito do tema. Vale salientar que nos últimos dois anos houve a tentativa de transmissão ao vivo das rodas de conversas, não muito exitosa devido à dimensão da Rede e da conectividade disponível nas instituições, nas quais as imagens congelavam ou travavam.

Outro espaço é o nosso horário extraclasse, no qual aproveitamos para refletir sobre nossas práticas e trocar experiências do cotidiano – quando conseguimos estratégias para que aconteça. Geralmente a Direção, em conjunto com as/os demais profissionais, reorganiza-se para conseguir garanti-lo. O que não é simples, por conta de inúmeros atravessamentos, especialmente a falta de profissionais para estarem com as crianças. Como destaque, trago os Seminários, criação nossa, que acontecem desde 2018, conto sobre sua gestação e nascimento, assim como os primeiros passos para a sua realização. Escolho esmiuçar o Seminário de 2019, e apresentá-lo de forma detalhada. Assim como as escolhas metodológicas para dialogar com as narrativas tecidas na roda de conversa virtual, que aconteceu em junho de 2020, quando ainda estávamos com as atividades presenciais suspensas. Em continuidade, apresento algumas questões que emergiram de nossa conversa “como unidade mínima de uma comunidade de amizades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, a sobreposição, o transbordamento.” (SKLIAR, 2018, p. 11), trazendo as ressonâncias dessas conversações.

5 CAPÍTULO 4 – Seminários na Creche: Experiências que atravessam esticando horizontes

Madalena Freire em aula, costumava dizer que: “nós somos seres incompletos e que nossa incompletude nos faz buscar no outro aquilo que nos falta”. Os nossos seminários têm essa função; as nossas falas expõem as nossas práticas muitas vezes servem de inspiração para quem nos ouve, em contrapartida, a fala do outro também nos é de grande valor, fazendo com que a gente avalie e renove nossas metodologias, o nosso fazer docente. Há ideias que merecem ser experimentadas e outras que precisamos reavaliar. Por isso a troca é tão importante. O meu saber acrescenta, valoriza ou faz com que o outro faça reflexões sobre sua prática. O saber do outro faz com que eu reflita, valorize e acrescenta à minha prática. Estamos sempre buscando conhecimentos, pensando em possibilitar o melhor de nós para as nossas crianças que muitas vezes não percebemos que isso nos traz um amadurecimento profissional valioso, pois se reflete em nossa unidade e se expande por toda comunidade escolar. (Joice, 2020).

O Seminário foi criado em 2018, em decorrência da comemoração dos dez anos da Unidade, como mencionado no capítulo anterior. Tudo se iniciou quando nos reunimos para pensar o Projeto Pedagógico que sulcaria⁵⁵ nosso trabalho naquele ano, com foco na revivescência de nosso percurso na Creche, nossas contribuições nesse processo. Para isso, rememoramos muitas histórias e experiências ao nos conectarmos com os projetos dos anos anteriores. Nesse caminho, observamos nossas marcas, nossas escolhas, nossas individualidades, nossas pluralidades, nossos títulos e nossas escritas sensíveis e poéticas. Assim, percebemos a presença marcante das múltiplas linguagens artísticas, nas fotografias, no modo de escrever. Na revisitação, constatamos que a concepção de arte foi se transformando. O que antes era visto por nós como “a arte bonita”, como, por exemplo, os murais com propostas de atividades iguais, repetidas, destituídas das marcas e expressões das crianças, ao longo dos anos foi sendo ressignificada e, ao olharmos tais registros, conseguimos lê-los com olhar crítico. Os murais se estenderam para além dos quadrados de madeira, as paredes, o teto, traziam as presenças da criança e da arte como expressão e já percebíamos a pluralidade nas propostas.

⁵⁵ “Afirmamos, ensinados pelo mestre Paulo Freire, que nosso Norte é o Sul. Tal assertiva se alinha às discussões dos estudos decoloniais-americanos e das epistemologias do Sul (SANTOS, 2013) que se põe em questão o Norte como metáfora bem como sua reificação como lugar de saber e poder em detrimento de tantas outras formas de ser, estar, habitar e conhecer no mundo e com o mundo” (GUEDES; RIBEIRO, 2019, p. 21).

Os registros das brincadeiras se tornaram mais presentes, compondo os projetos, as escolhas. Compreendê-las, em conexão com as interações, como eixos estruturantes da proposta pedagógica na Educação Infantil foi um deslocamento nas concepções que tínhamos. A escrita e a mudança dos referenciais teóricos com os quais dialogávamos também foram sentidas, percebidas. No início, tínhamos os autores clássicos do campo da Psicologia que aborda o desenvolvimento humano, tais como: Jean Piaget, Vygotsky e Wallon. Eram os que conhecíamos, tendo em vista serem os mais citados nos cursos, inclusive na faculdade. Contudo, propusemos um alargamento dessa perspectiva, trazendo mais Paulo Freire, assim como autores do campo da Educação Estética, das artes, da formação de professores. Entretanto, algumas práticas, que começávamos a pensar criticamente, continuaram bem presentes, como, por exemplo, o uso de materiais como o EVA⁵⁶, que apareciam de forma central na construção das propostas.

O processo de reflexão crítica da própria prática é dinâmico, traz também contradições, retrocessos, embates. Ao retornar aos projetos, fomos revivendo nossa trajetória, dando significado, ressignificando o vivido, o sentido; refletindo criticamente sobre nossas ações, concepções e escolhas, contribuindo para uma reflexão-ação em coletivo.

Em resumo, vimos a arte marcando presença, as brincadeiras, o alargamento dos nossos referenciais teóricos se entrelaçando nas práticas. A busca por materiais que possibilitassem a criação, como materiais orgânicos (cascas, folhas, gravetos), o deslocamento do olhar para os movimentos das crianças, problematizando e agindo sobre as concepções impressas em nossos saberes e fazeres que demonstram a constituição de uma Creche que, em grupo, pensa, reflete e se constrói coletivamente.

Nesse reviver dos projetos para comemorarmos os 10 anos da Creche, percebemos que tínhamos uma questão que gritou aos nossos sentidos, pois algumas das experiências narradas neles não eram conhecidas por muitas de nós. Quanta vivência, quantos detalhes, quantas potências invisibilizadas dentro da Creche ao longo destes dez anos. Em um dos episódios vividos, lembro que estávamos saindo do refeitório após o jantar e, ao começarmos a subir as escadas,

⁵⁶ Termo originado do inglês *Ethylene Vinyl Acetate*, que em Português significa Acetato-vinilo de etileno. O EVA é um material emborrachado utilizado de forma ainda bastante frequente nas escolas, principalmente na confecção de murais. O maior problema é que se tornou hegemônico, e com isso, há pouca diversidade de material.

escutamos um som, que chega a aquecer meu coração agora só de lembrar. Um som que convidava, pulsava, que era impossível ignorar. À medida que subíamos as escadas a pulsação aumentava, o corpo já estava no ritmo, se deslocava mediado pelo som do tambor. Os corpos estavam em conexão direta. Eis que, ao chegarmos no topo da escada, fomos conduzidos por aquela onda sonora para a sala que transbordava energia. Ao abrirmos a porta, os nossos corpos pulsavam ainda mais fortes. Um mar de cores, sorrisos, turbantes, movimentos que inundavam nossa existência. Ao adentrarmos, falamos: “– O som nos convidou!” A professora, disse: “– Entrem! Querem participar de nossa apresentação?” Ora! Era tudo que queríamos. Em menos de cinco minutos estávamos conectadas/os com o som dos tambores africanos, com tecidos envoltos no corpo, vivenciando o que, para mim, foi uma experiência inesquecível. Quando este episódio aconteceu, estávamos em um momento de finalização do projeto, mas só tivemos a dimensão de tudo que ele contemplou, podendo sentir a beleza, sensibilidade das escolhas, as negociações entre/com as crianças e adultas/os, posteriormente, anos mais tarde, com a leitura do texto apresentado no Seminário e publicado no e-book. Que maravilhosidade vivenciar um pouquinho naquele breve, porém inesquecível, momento.

Questiono-me: o que colabora para essas produções serem invisibilizadas? É possível romper com as estruturas que as ratificam? Como? De que maneira? Foi pautado nessas indagações-reflexões que os Seminários da Creche foram criados como espaços de troca, de formação, de partilha de experiências, a partir das narrativas compartilhadas, com o objetivo de dar visibilidade às nossas potências abafadas. Decidimos, então, por revisitar os projetos e práticas dos últimos cinco anos através, também, de vídeos e fotografias.

A proposta de realização do Seminário começou a ganhar corpo, mas precisava ser garantido dentro dos espaços-tempos da Creche. Para isso, nos debruçamos em gestar, planejar e vivenciar trocas, coletivamente – incluindo a gestão –, pensando estratégias de funcionamento da Creche que não inviabilizassem o atendimento às crianças. Por contarmos com um número reduzido de profissionais, dada a especificidade da faixa-etária que atendemos, a tarefa não foi das mais fáceis. Assim sendo, e querendo muito que ele acontecesse, nos propusemos a realizá-lo nos dias que as Agentes de Educação Infantil permaneceriam na Unidade por mais 2 horas, para cumprimento de suas atividades coletivas, como citado no capítulo anterior. Para isso, era fundamental o

comprometimento de todas elas. Posto isso, e com esse compromisso, os encontros aconteceram pela manhã com as Agentes de Educação Infantil que trabalhavam no período da tarde, o que no turno seguinte se invertia. As professoras estavam presentes em ambos os horários.

Os encontros foram realizados às quartas-feiras, no horário da manhã, das 9h às 11h e à tarde, das 13h às 15h, com duração de 2 horas em cada período. Nestes encontros, cada turma realizava duas apresentações de suas práticas (manhã e tarde), com o intuito de contemplar todas as pessoas que atuavam cotidianamente na instituição. A cada semana, uma turma era responsável — Professoras e Agentes de Educação Infantil — por compartilhar suas experiências e práticas vivenciadas com as crianças.

Vale ressaltar que os encontros de 2018 não possuíam um tema delimitado, ficando a critério das/os profissionais trazerem subjetivamente, o que tocava de mais significativo para compartilhar, pois compreendemos que a conversa em si, já é um processo formativo. Visto que nesse movimento de falar sobre nossas aventuras, “a palavra circula, ganha diferentes ecos e tonalidades; não pertence à mesa, a umx ou a outrx; é de todxs. Todxs podem falar, expor seu ponto de vista, perguntar, comentar, interpelar” (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 206). Há circularidade na palavra: cada pessoa “põe na roda” sua experiência e, neste processo, vamos tecendo um espaço democrático de formação por meio da conversação. Foram encontros potentes, mas com atravessamentos e interrupções frequentes, pois o ambiente onde nos reuníamos era o refeitório, único espaço que comporta um grupo maior, além das salas de referências das crianças. Esse é um elemento que nos dá pistas acerca das concepções da Prefeitura sobre a Educação Infantil: como construir uma Creche, que é uma instituição educacional que reúne um grupo considerável de pessoas e se faz no coletivo, sem um espaço apropriado para reuniões com grupos de pessoas? Não me dedicarei a aprofundar essas questões aqui, mas fica como uma provocação para pensarmos acerca das concepções incutidas nas ações e a partir das relações, nunca neutras, entre a dimensão material, arquitetônica e as concepções de Educação que as informam.

Nos organizamos internamente para compartilhar o que aconteceu dentro da Unidade: nas salas, nos corredores, nas escadas... Foi enriquecedor! Pudemos nos nutrir de um lugar de troca e de reflexão sobre nossas práticas, nos abrindo a ouvir o outro, colaborando com um olhar encharcado de experiências. Assim, alguns

lampejos emergem desse primeiro contato: trago memórias e observações dos encontros que suscitaram pistas da potência de se pensar coletivamente o contexto em que se atua, uma vez que nas conversas, eram tecidas possibilidades de ampliação de escuta e do olhar para as ações com as crianças, refletindo na reorganização do espaço e nas estratégias criadas para vivenciar as experiências.

Um desses momentos foi na apresentação do grupamento I, responsável pelos bebês com idade entre 6 meses a 1 ano e 11 meses. As profissionais apresentaram alguns vídeos, especialmente um, no qual assistimos quatro bebês sentados em uma grande toalha de plástico, explorando no/com o corpo uma “tinta caseira” feita de farinha de trigo e corante alimentício. Na roda de conversa foram abordadas as dificuldades de se propor essa experimentação, que requer ampla organização, principalmente por conta da relação entre a quantidade de crianças (25) e profissionais (3), mas a principal reflexão se pautou nas estratégias utilizadas para propor a atividade. Com a circularidade da palavra, cada qual colocava suas experiências tecendo um olhar crítico sobre as possibilidades de se pensar Educação. A professora do grupamento contou que procurou conversar com as pessoas que tinham experiências com aquela faixa-etária, e apontou para a colega ao lado, que logo respondeu: “– Foram 5 anos de BI⁵⁷. Tenho muitas histórias para contar” (M., 2018)⁵⁸. Observamos a riqueza e potencialidade das conversas, das trocas com os pares. Houve diálogo sobre os espaços-tempos, busca por referências dentro da Creche e estudos coletivos que propiciassem a construção de conhecimento em coletividade. Houve um aprofundamento nas discussões a respeito dos bebês e de suas especificidades, culminando na reorganização do seu espaço de referência.

O Seminário também nos deu a ver e ressaltou algumas questões de ordem prática, com as quais convivemos diariamente, tais como a dificuldade em garantir o horário para os encontros, que foi um complicador, especialmente quando faltava alguma profissional, o que aconteceu em dois encontros e trouxe alguns transtornos referentes ao almoço das crianças e à impossibilidade das professoras se ausentarem das salas. Outro fator, foi a organização de apresentações das práticas por turmas e não por educadoras, o que fez com que algumas vezes a

⁵⁷ No Município do Rio de Janeiro, BI é a nomenclatura correspondente ao grupamento I (Berçário), que atende crianças na faixa etária de 6 (seis) meses a 1 (um) ano e 11 (onze) meses.

⁵⁸ Com o intuito de preservarmos a identidade dos sujeitos, utilizamos a inicial do nome, conforme acordo previamente estabelecido.

responsabilidade ficasse mais restrita às professoras. E a nossa inexperiência de fazer pesquisa, pois não cuidamos da riqueza desse material, que foi gravado e filmado em recortes, sem continuidade para compreendermos os contextos, as reflexões. O arquivo completo de gravações foi extraviado porque estava armazenado no computador. Esse é um dos motivos pelos quais não dialoguei com ele, trazendo apenas esse panorama de 2018 como contextualização que subsidiou o Seminário de 2019, que é o foco desta pesquisa.

5.1 Tempo de conversar: tecendo caminhos plurais

Em 2019, procuramos cuidar mais dos detalhes, dada a experiência adquirida em 2018. Uma de nossas primeiras ações foi uma conversa sobre o seminário anterior. Para isso, no dia três de abril de 2019, quarta-feira, dia do encontro de planejamento semanal, nos reunimos para avaliar o Seminário realizado em 2018, discutindo algumas questões que foram elencadas anteriormente, ao final do evento. Dentre os pontos que precisariam ser revistos foram destacados: horário, delimitação de um tema, autonomia e liberdade individual com relação ao grupamento, criação de um documento para realizar inscrições, cuidado com os registros e convite a outras unidades.

Nessa versão, tivemos mudanças quanto à metodologia, após conversarmos em grupo. Na circularidade das conversas percebeu-se que, no formato anterior, os conhecimentos plurais individuais não estavam sendo valorizados, aparecendo mais as experiências coletivas das turmas. Nesse sentido, alguns questionamentos afloraram, especialmente no tocante às Agentes de Educação Infantil que relataram, por exemplo, que gostariam de compartilhar outras experiências, apontando que, em alguns casos, tais narrativas ficaram a cargo das professoras do grupamento. Por conta disso e dado o aumento do interesse em compartilhar as narrativas das experiências vivenciadas, decidimos que haveria inscrições através de uma página na internet contendo um formulário no qual as datas seriam escolhidas, contando com no máximo três pessoas por dia.

Algumas questões reivindicadas foram solucionadas. O horário, por exemplo, foi organizado para que o Seminário acontecesse nos Centros de Estudos Parciais, que no início de 2019, ainda constavam no calendário oficial vigente. Vale destacar

que o convite a outra Unidade foi feito. A escolha ocorreu por afetamentos e trocas, já que a gestora da Creche convidada fez parte da nossa história: iniciou seu caminhar com a Educação Infantil, em 2008, conosco, em nossa Creche.

Nos encontros seguintes, fomos conversando e elegendo possíveis temas para o diálogo ativo com nossas vivências. Cada profissional narrou e escreveu sobre os temas que gostaria de compartilhar. Em outra reunião nos debruçamos sobre aquele material que havíamos construído no encontro anterior, buscando perceber os fios que conectavam os assuntos, temas e abordagens. Foi um movimento de olhar, de sentir sobre o que gostaríamos de investigar um pouco mais, fazendo emergir as minúcias dos nossos saberes e fazeres cotidianos. Vivenciamos um processo formativo a partir dos encontros, pois à medida que conversávamos, os próximos passos eram delineados a partir de dentro, ou seja, aconteciam no aqui e agora, ação e reflexão em diálogo (FREIRE, 2011).

Nesse contexto, e por influência do projeto anual da Creche, que tinha como fio condutor a sustentabilidade atrelada às práticas na Educação Infantil, chegamos à conclusão de que já tínhamos um tema. Portanto, o Seminário de 2019 foi intitulado “II Seminário de Autoformação Docente: o que vejo nas minhas práticas sustentáveis com a Educação Infantil?”.

Recordo que no dia vinte e seis de abril de 2019, já estava de licença, pois estava com 38 semanas de gestação. Mesmo assim, queria estar presente para escolhermos o título. Era meu último dia na Creche. Fui cedo, pois queria aproveitar as conversas, cada troca. Nos debruçamos sobre os materiais, buscando sentir para, então, colocar em palavras, em título. Para chegar à Creche, geralmente subimos uma escada, ou melhor, uma escadaria com 115 degraus. Nesse dia, assim como todos os outros, subi, mas estava incomodada, senti fadiga! Ao longo do dia, isso aumentou, já não conseguia me concentrar na conversa. Sentia uma pressão na barriga, ora ficava muito enrijecida e logo depois passava, mas a dor continuava. Em minha estreia enquanto grávida, supus que fossem as tais contrações de treinamento. Não eram! Às 14h50 minutos, Gael começou a me alertar com mais intensidade que sua hora chegara. Por que trazer esse acontecimento? Porque somos seres de inteireza e essa experiência foi um marco na minha vida, assim como ficou marcada no Seminário, ratificando meu olhar para a profissão que escolhi vivenciar.

Por isso, não estive presente nas primeiras reuniões para a organização do Seminário, por conta do momento mais emocionante da minha vida, o nascimento de meu primeiro e único filho, Gael, no dia vinte e sete de abril. Foi/é uma experiência que transforma cotidianamente o estar com as crianças, pois as lentes estão sendo ampliadas diariamente, meus ângulos de visão se multiplicaram. Ressalto também que a Creche, no período de 2018 para 2019, passou por uma reestruturação de pessoal que afetou as relações, o emocional, os sentimentos e o nosso cotidiano. Isso aconteceu devido ao processo de Remoção,⁵⁹ com a concessão de oito profissionais da instituição à outras Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) mais próximas às suas residências. O afetamento gerado foi intenso, pois eram relações nutridas com afeto, trocas, experiências vividas, sorrisos e trabalho.

Com isso, iniciamos o ano com o sentimento de nostalgia, lembrando histórias, mas também com alegria por receber novas colegas. Por conta da reestruturação, disponibilizamos tempo para que as colegas pudessem conhecer e se apropriar do espaço da Creche e estabelecer vínculos, sendo o Seminário realizado no segundo semestre.

As inscrições foram efetuadas, em sua totalidade, por meio de um formulário do Google, sendo necessário preencher dados pessoais como nome, matrícula, cargo, e-mail, função, título e resumo da experiência. O documento poderia ser acessado na Creche, por meio de três computadores com internet à disposição na Unidade.

Em 2019, o Seminário de Autoformação Docente: o que vejo nas minhas práticas sustentáveis com a Educação Infantil? – Seminário II –, recebeu um total de dezoito inscrições, conforme Quadro 2⁶⁰. Dos dez encontros planejados, aconteceram cinco, devido ao cancelamento dos Centros Parciais (CEP) de forma abrupta, e com o ano

⁵⁹ Esse processo se estabelece da seguinte maneira: ao realizarmos um concurso, escolhemos a Coordenadoria (CRE) a qual iremos nos inscrever para concorrer a vaga, sendo onze no total, como mencionado anteriormente. Às vezes, a escolha se dá por questões de localização das unidades, relação candidato/vaga, necessidade de profissionais, dentre outras. Contudo, ao fazer essa escolha, a mudança de coordenadoria pode ocorrer após a conclusão do estágio probatório. Vale ressaltar que, a cada ano é publicado no diário oficial as regras para essa concessão, onde poucas/os eram contempladas/os. No entanto, ao final do ano de 2018, todas/os que se inscreveram tiveram suas vontades atendidas, desde que houvesse vaga na Coordenadoria pretendida. Assim, oito profissionais saíram da creche, e isso, nos afetou bastante, pois eram relações nutridas com afeto, trocas, experiências vividas, sorrisos e trabalho.

⁶⁰ Acesse aqui: <https://docs.google.com/document/d/17R0PwzCMJkNZnf4iJI2oNOwUSSnMfg4/edit?usp=sharing&ouid=117848313053846946009&rtpof=true&sd=true>

letivo em andamento, como esmiuçado no capítulo anterior⁶¹. Mas apenas três encontros tiveram apresentações e compartilhamentos de práticas pedagógicas: 04 e 17 de setembro e 14 de outubro, respectivamente. No dia de 22 agosto, aconteceu um diálogo inicial e em 4 de dezembro, uma conversa a respeito da não continuidade dos encontros e a reflexão sobre os afetamentos que trouxeram esse rompimento abrupto.

Os encontros foram fotografados e gravados em áudio e vídeo por diferentes dispositivos compartilhados em uma pasta no Google drive⁶². A primeira ideia ao me deparar com todo esse material foi transcrevê-lo, com o cuidado de ser o mais fiel ao falado, embora não fosse possível, nem desejável, capturar o momento, mas poder narrar sobre o vivido. A partir das apresentações no Seminário, a atual diretora propôs produzirmos um e-book⁶³ e, para isso, os áudios foram base para a construção dos textos, o que abriu espaço de partilha com o coletivo para aquelas profissionais que não apresentaram suas experiências, dado seu fim inesperado. Assim, temos onze apresentações orais e treze textos no Seminário de 2019. Vale destacar que a maioria das profissionais da Creche se inscreveu para compartilhar suas experiências, o que nos dá pistas do lugar e da relevância que esse espaço tem conquistado na Creche, como já corroborado por Jane (2020) no início do subitem.

Olhar para a constelação de temas que foram trazidos ao longo dos Seminários fizeram emergir muitas questões: e agora, como olhar para essa conversação? De que maneira trazer esse material? Será possível contar a construção de um coletivo, que se forma e que abre frestas, em diálogo? Como abordar a questão? Mas também como me colocar como pesquisadora, com as questões que me inquietaram no início da pesquisa? Rememoro as orientações, as trocas, os diálogos com Adrienne, nos alertando nas orientações compartilhadas, que a pesquisadora se faz pesquisando, entrando com as narrativas. Que caminhos metodológicos trilhar, coerentes com as escolhas tecidas no texto? Tais questionamentos fazem parte de um processo em que as perguntas foram molas

⁶¹ Os encontros foram cancelados por meio de determinação judicial com a alegação que estavam em desacordo com a carga horária prevista em lei, e assim sendo, prejudicaria as crianças.

⁶² Pasta de arquivamento e compartilhamento de arquivos acessada pela internet, vinculada ao e-mail (Gmail). Pode ser acessada por usuários diferentes, desde que tenham acesso aos dados ou um link de entrada.

⁶³ Livro digital que pode ser acessado em diferentes mídias e extensões de arquivo (PDF, MOBI, EPUB), além de permitir a compra digital, ficando o livro armazenado em uma plataforma online.

propulsoras no caminhar da pesquisa, que foi se desenhando enquanto estávamos no processo, pois não há um caminho pronto, mas um percurso que foi sendo experimentado, repensado e conhecido à medida que fomos trilhando.

Escolho aqui, mais uma vez, percorrer pelas veredas, como mencionado no Capítulo II. Já que não busco responder a essas perguntas, nem percorrer por caminhos “certos” aos quais já sabemos “os resultados”! Nessa busca, tentei tatear, ensaiar, percorrer trilhas incertas que me fizeram/fazem indagações a cada movimento de (des)construção no processo de pesquisar. Assim, resolvo abandonar o familiar, o caminho batido para aventurar-me no infinito. É um desafio e tanto! Mas, aceitei desafiar-me com meus “eus” e com as/os outras/os.

Nesse processo, aproximei-me das conversas para dialogar com as narrativas, em uma perspectiva de “pensar com elas, escutá-las, pensar a partir delas, com toda a imprevisibilidade, incomensurabilidade, inventividade que a pesquisa pode revelar” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO; 2018, p. 169). Assim, a conversa me possibilita pesquisar o compartilhamento de experiências na Creche, não somente com minhas interpretações, meu olhar sobre as narrativas, “analisando-as”, como já fiz em outros momentos. A riqueza da conversa se dá ao trazer o outro como legítimo, com sua voz, suas narrativas, seus saberes, não havendo espaço para “análises”. Sendo assim,

[...] trata-se do compromisso com modos de pensar pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações também na produção de conhecimento. Modos que, ao contrário de uma pressuposição de uma fala ‘mais autorizada’ a pronunciar uma ‘interpretação’ do processo vivido por outros ou de uma fala que legitime a relação vertical do saber/poder possam incitar o pensar compartilhado, dá a ver processos singulares experimentados na cotidianidade da vida, não como modelos a serem seguidos, ou replicados, porém como experiências únicas que podem dar a pensar: pensar-se: nossas práticas, nossas pesquisas, nossas formações. (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO; 2018, p. 172).

Nesse sentido, trago a conversa para que, em diálogo, possamos pensar o que é nosso, como nos constituímos coletivamente, buscando compreender as perguntas mobilizadoras da pesquisa: o que uma pesquisa vivenciada em um universo particular, em uma Creche, pode contribuir para a produção de conhecimento? De que maneira as experiências compartilhadas podem contribuir no processo de formação continuada dentro da Creche? É possível viver uma formação coletiva dentro da Creche, em uma Rede tão complexa? De que maneira essa autonomia se apresenta?

A ideia que veio ganhando sentido à medida que mergulhei nas leituras, nas narrativas que se entrelaçaram também com as minhas histórias, foi pensar em uma escrita e reflexão coletiva a partir de algumas escolhas, pois acredito que “estabelecer a voz e assinatura, move-nos para dentro da pesquisa, para o campo e os participantes” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 197).

Clandinin e Connelly (2015) expõem algumas problemáticas para o/a pesquisador/a narrativo/a na composição do seu texto de pesquisa, que exige equilíbrio entre audiência, assinatura e voz. Podemos incorrer no risco de escrever um texto inadequado para uma pesquisa narrativa, “um documento frio, despersonalizado, sem assinatura e sem voz endereçado na íntegra para uma audiência, o que tem sido nas ciências sociais, até o momento, um texto bom.” (p. 199); um texto formalista, destituído dos “eus”. E no outro extremo, escrever um texto de cunho íntimo que leva o/a leitor/a a sentir-se constrangido de adentrar em seus meandros. Nesse sentido, os autores salientam que o desafio é equilibrar esses fatores no texto. Assim sendo, busquei uma maneira de trazer os textos de campo para que fossem transformados em textos de pesquisas com as minhas colegas na Creche. Logo, com base nas questões de estudo, compreendo a autonomia, a coletividade e as experiências como eixos fundantes desse processo.

5.2 Atravessando um rio inventado de conversas na Roda Virtual: palavras secas ao sol

Imersa nas leituras das transcrições das apresentações do seminário de 2019, nas quais me vejo secando as palavras ao sol (BARROS, 2010), com os raios alumando e deixando-as mais vívidas, manuseio, mergulho nas observações realizadas ao longo dos encontros. Percebo que foram muitas apresentações potentes, mas que o tempo dedicado à reflexão coletiva fora pouco. Imbuída desse sentimento, e em diálogo com as conversas e com os referenciais que venho elencando ao longo dessa dissertação, fui pensando em caminhos que possibilitassem a reflexão conjunta, mesmo distantes, sobre formação, docência, gestão democrática. Esses três aspectos destacados serão eixos suleadores das reflexões sobre o que produzimos.

A ideia que orientava essa pesquisa antes da pandemia era que pudéssemos olhar para todo o material – a transcrição de 11 apresentações das práticas pedagógicas e 13 textos escritos pelas educadoras a partir de suas apresentações, mantendo assim a perspectiva de construção conjunta – o desejo era selecionarmos juntas o que considerássemos mais representativo do movimento de construção coletiva que criávamos e, a partir dessas escolhas, fizéssemos Rodas de conversas, para refletir sobre o processo e seus registros. No entanto, a pandemia nos acometeu e esse processo tornou-se inviável, cabendo a mim não só olhar para todo esse material com diferentes lentes, como rever os caminhos metodológicos da pesquisa, adaptando-me aos meios disponíveis possíveis no momento.

Acabei me reinventando, lidando e acolhendo o inesperado e traçando caminhos outros, com conversas que se estabeleceram em Rodas Virtuais, advindas da vontade e da necessidade de manter, em alguma medida, a coletividade do olhar, mesmo que emolduradas por telas. Os disparadores foram trechos que selecionei, retirados dos textos escritos a partir das apresentações do Seminário de 2019 e que compõem o e-book que organizamos. A escolha se deu a partir das questões que mobilizam a pesquisa, em minha busca por entender como a formação é pensada, sentida, vivenciada no coletivo, como o grupo entende essa coletividade. Os trechos me apontaram caminhos para que essas discussões viessem à tona, nos possibilitando refletir sobre como elas reverberam/reverberaram – ou não – na Creche.

Para essa seleção, retornei mais uma vez ao material buscando compreender os fios que conectam às produções. As escolhas se deram pelas questões, referenciais e focos, que me impulsionaram a mergulhar na pesquisa. Clandinin e Connelly (2015) salientam que esse é o momento de retornar às questões que ficaram “adormecidas” enquanto estamos vivenciando o campo. A Partir daí, segui com Brandão e “nessas idas e vindas, fiz uma primeira seleção de trechos, com o cuidado de trazer ideias significativas, completas, contextualizadas com sentido” (BRANDÃO, 2003, p. 177).

Nesse movimento, trago três trechos inspiradores: um retirado do texto da professora Margarida, cuja apresentação aconteceu no dia 4 de setembro, e os outros dois, do encontro com a professora Cleonilda, realizado em outubro. Ressalto, que não trarei os nomes verdadeiros das professoras, mas pseudônimos.

Opto por homenagear mulheres nordestinas, que foram minhas professoras no percurso na escola.

No entanto, apesar de não trazer a força de seus nomes verdadeiros, as apresento, ou melhor, elas se apresentam, a partir de textos que escreveram com esse propósito. Dessa forma, os/as leitores/as poderão conhecer um pouco mais sobre elas a partir de suas narrativas, da maneira como escolheram habitar essa pesquisa.

A fim de manter uma organização e não confundir os/as leitores/as com apresentações e citações acerca do conversado na Roda, no mesmo espaço, trago abaixo os trechos, que foram instigadores da Roda de Conversa Virtual e as apresentações das duas professoras que os escreveram. A primeira é Margarida, autora do primeiro trecho e a segunda é Cleonilda, autora dos outros dois trechos. As professoras serão apresentadas de forma autobiográfica à medida que as narrativas forem adentrando no texto. Ressalto também, que esse foi um convite feito a todas as participantes, mas que algumas preferiram não se apresentar.

Trecho 1

Tudo deveria ser feito dentro dos horários, é assim que deve acontecer na Creche. Escolhi um dia de planejamento das Agentes de Educação Infantil – AElS, em que o horário de trabalho é um pouco mais estendido. Assim, contei com a colaboração de algumas delas para a produção dos looks, dos cabelos, das unhas e da maquiagem, além de outras colegas que me ajudaram com a música e com o microfone utilizado no momento do desfile, e com a manutenção da rotina de cuidados com as crianças para o jantar, a troca de roupa dos meninos e a utilização dos banheiros. Para a passarela estendi um papel de parede vermelho, cujo rolo havia sido doado à Creche e havia quantidade suficiente. A Diretora, na época, pôde comparecer, pois, quase sempre as Diretoras estão muito ocupadas com as obrigações da sua função ou precisam se apresentar na CRE com muita frequência. Ela convidou outras colegas da Creche, que estavam no horário de planejamento (Margarida, 2019).

Margarida: Sou professora de Educação Infantil na Rede Municipal do Rio de Janeiro, completando nove anos na semana que vem. Minha primeira graduação foi em Arquitetura que comecei a cursar tão logo terminei o curso Normal. Minha segunda graduação foi em Pedagogia, terminada recentemente. Já trabalhei em

outras áreas. Fui me desencantado de Educação no decorrer do Normal e nos poucos meses que trabalhei como professora, também na Rede Pública, no final dos anos setenta. Como passei pra UFRJ no mesmo ano em que fui chamada para tomar posse e não conseguindo conciliar trabalho e estudo em horários e bairros tão distantes, precisei optar por continuar meus estudos. Anos mais tarde, desempregada, aceitei o desafio de alfabetizar uma turma cuja professora estava com a mãe doente, numa escola particular onde minha cunhada trabalhava. Retomei daí minha primeira carreira e, passado um tempo, fiz novo concurso. Fui cumprir meu destino com o mesmo número de matrícula na Creche Municipal [XXX]. Os primeiros meses foram difíceis e de muita hostilidade. Passado um tempo as circunstâncias foram se adequando e hoje me sinto muito realizada com o meu trabalho junto às crianças e procuro dar sentido ao meu trabalho procurando fazê-lo de forma crítica e afetuosa. (Margarida, agosto de 2019).

Trecho 2

Diferentemente desse espaço, é possível perceber que a grande maioria das ofertas de formação são oferecidos no momento que temos que estar cumprindo carga horária, outro obstáculo são a quantidade de vagas oferecidas nesses espaços que infelizmente são poucas, é um desafio grande encontrar formação que nos contemple tanto fora como dentro da nossa unidade escolar que seja de qualidade, que propiciem e seja fonte contínua de pesquisa do professor (Cleonilda, 2019).

Trecho 3

Nesse contexto, algumas questões me atravessaram: o quanto conheço do trabalho que estão sendo desenvolvidos nas salas da minha unidade? Por que há uma supervalorização de trabalhos e formações de “fora” em detrimento das unidades em que estamos lotados? Como fazer com que minhas práticas sejam conhecidas/debatidas e compartilhadas em lócus de forma interessante, agradável, sem julgamentos, mas como forma de gerar questionamentos e reflexões para desenvolver meu trabalho? (Cleonilda, 2019).

Cleonilda: Sou professora, acredito que a profissão me escolheu primeiro, amo músicas, histórias e o estar/fazer junto. Percebo a importância da formação docente, uma vez que esta, nos leva a refletir sobre a nossa vida, no cotidiano, nas

interações, nos caminhos que estamos percorrendo e o que almejo na minha caminhada.

Trechos selecionados, ideias pulsantes... Me vejo desafiada na relação com a tecnologia, mas busquei enfrentar, sendo preciso me aventurar a conhecer um pouco das plataformas digitais, seus recursos, suas funções, aprender como me relacionar, já que tenho participado de reuniões e lives⁶⁴, mas não tinha explorado suas funções, sendo apenas expectadora e/ou participante. Vencido o desafio, o que não foi fácil, optei por usar a plataforma que já vinha sendo utilizada em nossas reuniões semanais na Creche, o Google Meet⁶⁵.

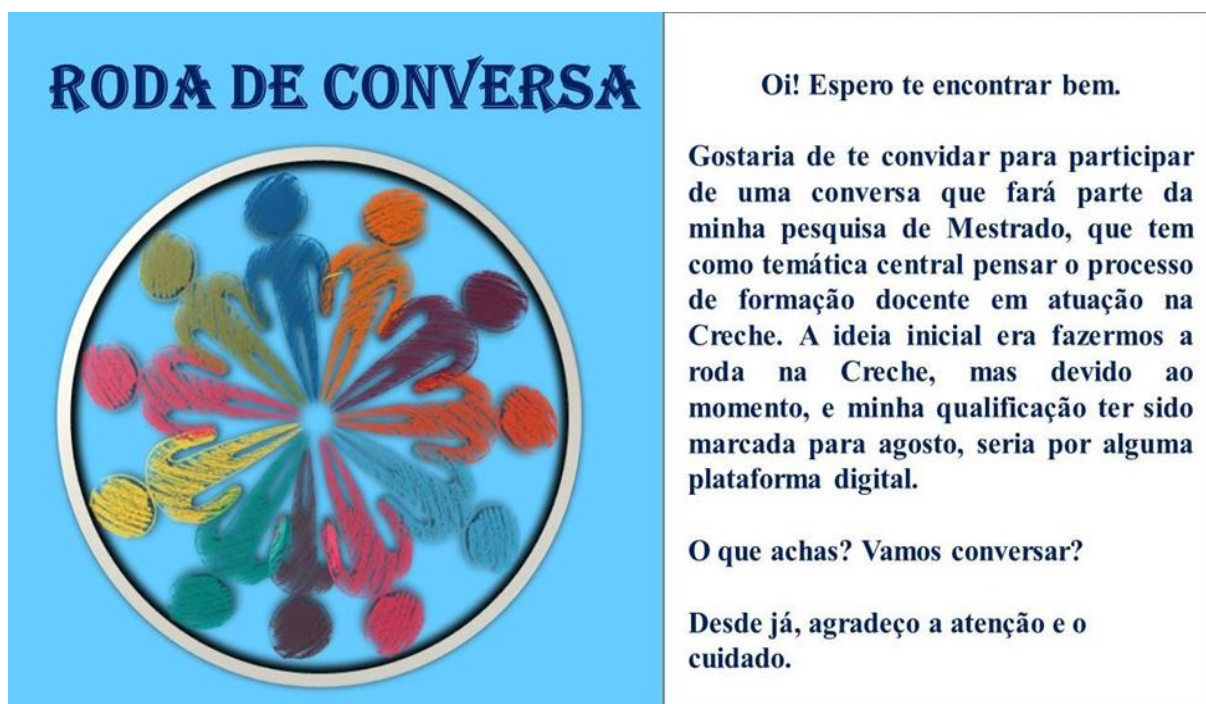
Enviei um convite para a Roda Virtual (abaixo) no grupo que temos no aplicativo de mensagens WathsApp, convidando a todas para participarem e perguntando sobre o melhor horário para esta participação. A maioria se disponibilizou a participar, colocando o desejo de que fosse realizada no mesmo dia e horário da nossa reunião semanal, haja vista que nos tempos atuais de pandemia temos ficado várias horas em frente às telas, expostas, com uma carga horária laboral cada vez mais intensa e tendo que dar conta do trabalho, da maternidade, dos afazeres domésticos, dentre tantas outras funções, que historicamente se impõe ao feminino, em uma sociedade sexista, machista e excludente. Em conversas potentes, tecidas nos Ciclos Femininos⁶⁶, espaço de escuta sensível, dialogada com mulheres mães, que narram suas histórias em tempos de distanciamento físico social, observamos diversidades de papéis exercidos pelas mulheres, mas com um fio que perpassa as diferentes histórias: a sobrecarga do trabalho feminino e suas funções.

⁶⁴ São vídeos realizados ao vivo e transmitidos pelas redes.

⁶⁵ É um recurso que faz parte dos pacotes do G Suite e podem ser usados sem nenhum custo adicional, conectando vários dispositivos ao mesmo tempo em tempo real, permitindo assim diálogos coletivos.

⁶⁶ Ciclo de conversas tecidas por meio de plataforma digital sobre a maternidade na quarentena. Idealizado pelo NINA - Núcleo Infância, Natureza e Arte. Disponível no canal do Youtube: NINAUNIRIO.

Figura 7. Convite da Roda Virtual.



Fonte: Acervo Pessoal, 2020.

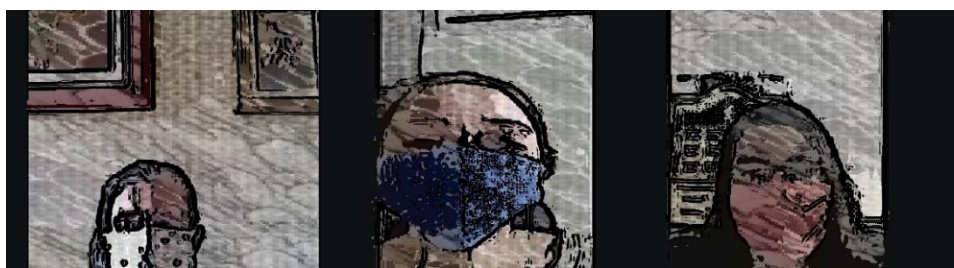
A Roda de conversa foi realizada no dia sete de julho de 2020, com duração de uma hora e quarenta minutos e com a participação de quatorze profissionais, sendo 6 Agentes de Educação Infantil (AEI), 2 Professoras Adjuntas de Educação Infantil (PAEI) e 6 professoras de Educação Infantil (PEI). Para suscitar reflexões acerca dessa coletividade que temos buscado e do desejo de contarmos com formações que sejam gestadas e organizadas por nós, em grupo, dentro dos espaços-tempos da Creche, trouxe os três trechos já apresentados anteriormente, que foram retirados de dois textos cujas vivências foram compartilhadas no Seminário de 2019 e que fazem parte do e-book organizado. Os trechos foram inseridos na conversa, um por vez, de acordo com a troca que emanava e com o que fui percebendo que despertavam, como mobilizavam, dando pistas para a minha investigação. Cabe ressaltar que para apresentar e compartilhar essas ideias tive autorização das autoras, mas apenas uma delas estava presente na Roda virtual.

A conversa iniciou com o compartilhamento de minha alegria em estarmos juntas, mais uma vez, para pensarmos, trocarmos, vivenciarmos experiências e refletirmos juntas a partir das ideias trazidas. A ideia da conversa como “unidade

mínima de comunidade de amigades, cuja síntese é a afeição, o tumulto, o transbordamento” (SKLIAR, 2018, p. 11) me agrada muito e sintoniza com essa pesquisa, que não se propõe a analisar dados fria e distanciadamente, ter objetos de estudo, nem qualificar as narrativas, mas sim ter trocas significativas, na potência do diálogo e da força do coletivo, na gestão e aprendizagem dos processos de formação. Sendo assim, ao compartilhar o texto não tinha a pretensão de conversar sobre ele ou inquirir as professoras, mas sublinhar e investigar o que dele ressoava em cada uma, na relação.

A conversa foi gravada e posteriormente transcrita, me permitindo olhar novamente para esse material, extrapolando os limites das telas e do tempo da Roda. Além disso, tinha o interesse de escutar mais do que falar, dando espaço para que outras vozes e pensares se fizessem ecoar. Com a leitura da transcrição, pude rever tudo o que foi conversado e novamente pinçar algumas colocações feitas pelas educadoras, que trago aqui, entremeadas não só às minhas narrativas como às inquietações que mobilizaram e mobilizam a pesquisa. Dessa forma, trago alguns destaques nessas conversas a partir dos trechos destacados.

Figura 8. Divulgação do Seminário.



Fonte: Acervo da Creche Municipal, 2020.

4.3 Mudamos os caminhos, mas continuamos as conversas

Lidar com o “desconhecido”, assusta! Com o Coronavírus, o fechamento das escolas, a modificação dos caminhos da pesquisa, com as incertezas acerca do retorno: como? De que maneira? Será possível? Replanejar foi preciso! Como realizar uma pesquisa que tem como fio condutor a conexão com o coletivo em tempos pandêmicos? Como me relacionar com as plataformas digitais? Com essas questões fervilhando e cada vez mais me relacionando com elas, fui encontrando

algumas frestas e, por elas, um novo caminho foi se delineando e, apresentado na Qualificação como uma possibilidade de continuação à pesquisa.

As Rodas Virtuais foram uma dessas rotas que pretendem burlar os impedimentos, não de forma a rejeitá-los, mas encontrando meios viáveis de lidar com os atravessamentos. A Roda trouxe a potência do coletivo, que mesmo distante fisicamente, se mobilizou para estar junto, pulsar, interagir. Portanto, trago as conversações da Roda virtual, na qual foram compartilhadas três ideias significativas, fragmentos de textos escritos por professoras do grupo a partir de suas apresentações no Seminário de 2019, que tinham a função de provocar ebulições, iniciando as conversas. Os trechos foram apresentados na seção anterior, bem como as professoras que os escreveram. Trago as reflexões suscitadas ao longo de nossas conversas e, sendo coerente com a metodologia utilizada, não sigo a linearidade dos trechos, já que as conversas são entrelaçamentos em um movimento cíclico.

O primeiro trecho compartilhado foi retirado do texto “Valorizando as diferenças, provocando mudanças”, da professora Margarida, tendo sido escrito pela própria, a partir da apresentação da sua prática, no Seminário realizado em 04 de setembro de 2019. Ele relata a experiência de um projeto idealizado e realizado dentro da Creche que vem reverberando, desde então, significativamente em sua prática docente. Esse fragmento escrito pela Margarida, que abre a Roda, não só conta como se deu a escolha da culminância do projeto, como também questiona de maneira reflexiva, rotinas formatadas, que já estão mecanizadas e que acontecem de forma quase que intocáveis, às vezes.

Ao compartilhar essa ideia na Roda Virtual à distância, algumas colegas tiveram dificuldade para ler, então me propus a fazer a leitura. Nesse dia em particular, a conexão com a internet estava oscilando bastante e logo no início da conversa a minha internet ficou indisponível, fazendo com que tivesse que acessar pelo celular, mas sem conseguir gravar. No dia anterior, conversei com algumas colegas para que me ajudassem a gravar, dada a instabilidade das conexões, especialmente neste momento que esse recurso tem sido usado em larga escala. Por poder contar com uma rede parceira tive a tranquilidade de continuar conversando, sem que isso interferisse de alguma forma na minha disponibilidade de escuta.

O trecho do texto escrito pela professora Margarida, bem como as falas transcritas que destaco aqui, e que fizeram parte da Roda de Conversa Virtual, não assumem um lugar de fonte ou de objeto da pesquisa, mas de parceria e coautoria. Por isso, todos eles são apresentados no corpo do texto, em fonte tamanho 12 e itálico, em espaçamento simples para que fique destacado do restante, demarcando a sua força enquanto narrativa.

A professora Luciana, que está na Unidade há um ano, assume a fala após a leitura do trecho do projeto da Margarida, destacando:

Ah, o que veio de cara foi colaboração, suporte. Sempre falo que ainda estou aprendendo a estar na rede pública, numa creche municipal, que é muito diferente da rede particular, na qual estava! Percebo muito nesse espaço a colaboração, parceria. É fundamental para a realização dos nossos trabalhos, por mais que tenhamos em alguns momentos, a falta de algum material, brinquedos, ainda assim, conseguimos fazer um trabalho de qualidade em grupos com essa colaboração. [...] sinto falta de encontro de equipe, o grupo todo, é uma coisa que eu sinto muita falta. Não conseguimos encontros para falarmos sobre as ações que estamos vivendo dentro da sala, para alinharmos nosso trabalho. Todos vocês concordam? Que tive bastante dificuldade, até para fazer as reuniões, não tinha horário. Às vezes conversávamos no horário do sono das crianças, mas não podíamos falar alto. Não temos o tempo de planejamento junto, não tem um horário sem a presença das crianças. Por exemplo, se saíssem às 14h30minh, poderíamos fazer reuniões, resolver questões, trocar. [...] ao entrar no município, demonstravam muito essa importância da formação, fomos dias seguidos para a escola de Formação Paulo Freire. Divulgaram os cursos de formação oferecidos pela prefeitura, palestras. Percebi que queriam que estivéssemos presentes. Mas ao entrar na Creche, percebi que não era tão fácil participar. Lá é diferente de muitas creches que ouço minhas colegas falarem. A Sílvia (Diretora) tem um olhar para a formação, quantas vezes no ano passado trazia sugestões, que alguém tinha falado, recebido por e-mail. Falava: “- Sílvia, não acha interessante alguém participar?” Sempre foi solícita! Trazia para o grupo para buscar estratégias, e se colocava também como ser suporte. (Luciana, 07/07/2020).

Dialogando com Luciana, Margarida, que tem nove anos na Unidade, enfatiza:

Aqui na Creche temos vários tempos. O tempo que não éramos comunicadas dos cursos, formações; o tempo que sabíamos, mas tínhamos tantas interferências, como a falta de pessoal, que não participávamos, se ausentar sobrecarregava quem ficava. Mas por outro lado, estamos tendo uma visão de que a prata da casa tem seu valor. A Silvia colabora com a abertura de espaço para a prata da casa. Temos um tempo para expor/trocar um pouco do que fazemos, porque como professoras, às vezes não sabemos o que as outras estão fazendo, vemos uma foto, um filminho, mas não se vê como no Seminário, o todo, toda oportunidade do projeto que ela desenvolveu tudo o que ela precisou passar para chegar ali no momento. (Margarida, 07/07/2020).

Luciana ingressou na Rede em 2019, sendo a Creche o seu primeiro contato com a Educação Pública. Em suas palavras, destaca a colaboração e parceria deste grupo, mas também as dificuldades encontradas cotidianamente para os encontros coletivos. Ao ouvi-la, penso também na minha entrada na Creche, do sentimento de solidão que por vezes era acometida, causando o meu silenciamento, o que muitas vezes, era associado à timidez. Talvez como um meio de me proteger, não me expor, criar atritos, ou seja, por não me sentir autorizada a falar. Margarida, por sua vez, comenta de seus primeiros anos, o quanto foram tempos de bastante hostilidade. Na Roda exemplifica:

Um dia, estávamos reunidas eu e mais duas professoras, acho que era, você Silvia (atual diretora) e Maria José. Era 2011, a Diretora (anterior), nos viu e logo falou: “– Dispersando! Aqui não tem espaço para patotinha”. (Margarida, 07/2020).

As narrativas me fazem retornar aos primórdios da Creche, nos diversos espaços-tempos que Luciana e Margarida me provocaram a pensar: apontam atravessamentos, (in)visibilidades, questionamentos sobre como se dá o processo de inserção profissional. Quais concepções de formação de professoras/es nos dão a pensar essas atitudes e ações na Rede e na Creche? Que lugar se coloca a Creche como espaço de experiência coletiva? Quais relações são estabelecidas? Nóvoa (2006) aponta como grande desafio do presente, a necessidade de acolhermos as/os jovens professoras/res dentro da profissão, buscando meios de incluí-las/os, de olharmos, de buscarmos espaços de partilhas de experiências, de

reflexão da práxis, de acolher as dúvidas e anseios dessas/es profissionais que estão se conectando com a escola, pois;

[...]se não formos capazes de construir formas de integração mais harmoniosas, mais coerentes desses professores, nós vamos justamente acentuar nesses primeiros anos de profissão dinâmicas de sobrevivência individual que conduzem necessariamente a um fechamento individualista. (NÓVOA, 2006, p. 14).

Acrescenta, ainda, que se não modificarmos a maneira como organizamos a escola, dificilmente, outros problemas serão modificados.

Luciana também destaca o lugar do discurso proferido pela Secretaria Municipal⁶⁷ de Educação sobre as formações, pois ao adentar na Rede municipal, ficou sabendo sobre a existência de espaços de formações na Rede e a importância da presença das professoras. No entanto, ao se inserir profissionalmente na Creche, ela começou a entender que fica a cargo da gestão e das profissionais que estão nas Unidades as possibilidades de abrirem, criarem, buscarem estratégias para que isso aconteça. O que não se configura tarefa fácil, como coloca Mônica, agente de Educação Infantil há 11 anos:

Quando começamos na Creche, antigamente, tínhamos muito mais pessoas (Agentes de Educação Infantil). Então fomos sendo substituídas e fomos diminuindo. Trago isso para pensarmos em como isso afeta! (Mônica, 07/07/2020).

A falta de profissionais, apontada por Mônica, gera um círculo vicioso, no qual não há espaço nem tempo para colocarmos em prática o discurso proferido pela SME, de que são ofertadas formações para todas/os. Discurso esse que existe na teoria, mas não se concretiza na prática de grande parte das instituições, principalmente de Educação Infantil, uma vez que a própria Secretaria não garante as condições de infraestrutura para que isto aconteça de fato. Essa situação, por sua vez, gera conflitos, pois a responsabilidade fica a cargo da gestão, que nem sempre consegue organizar a Creche junto aos demais profissionais. Nascimento (2014), em pesquisa realizada com ingressantes da Rede, aponta o quanto é recorrente a dificuldade de estar em espaços de formação, tanto dentro quanto fora das instituições. E destaca que para a garantia desses espaços, é primordial que

⁶⁷ No qual oferta formações, mas não garante a presença das/os professoras/es, já que deixam a cargo da gestão, o que dificulta bastante, pois em sua maioria não há estrutura humana para suprir a ausência dos educadores dentro da unidade com as crianças.

políticas públicas aconteçam de fato, para que as trocas, as reflexões coletivas se efetivem. Acrescento que não basta estar na legislação, sendo fundamental a obrigatoriedade por parte do poder público, de possibilitar estratégias para a sua realização, pois vemos muitas conquistas que estão na letra da lei, mas que não são cumpridas na prática (GUEDES; SILVA; FERREIRA, 2018).

Margarida, rememora vários momentos na Creche que também vivenciei, sentindo, agindo, refletindo e intervindo. Fala da relação de poder na gestão, da omissão do direito à informação, da colegialidade e da conquista de espaço. Ao falar de valorização da prata da casa, traz um deslocamento para olharmos para a gestão, a defesa e a garantia de espaços de reflexão e a teorização da prática por meio de experiências. Talvez, seja um espaço de acolhimento das jovens professoras na profissão, pois ao compartilharem suas experiências, se conectarem com as das outras, acompanharem o processo, refletindo sobre e com elas, suas experiências se alargam. Nesse sentido, Nóvoa (2006) defende uma formação centrada nas práticas, na qual a reflexão sobre o fazer pedagógico é formadora. Imbernòn (2010), por sua vez, corrobora com ele, ao apostar em formações que acontecem a partir de dentro e reverberam para dentro e para fora, partindo de problemáticas concretas que acontecem dentro da escola/creche, e, nesse processo, por meio de trocas, haja, quem sabe, o acolhimento de quem está chegando, mas também de quem está há mais tempo. Em concordância com os autores, Tamara, aponta possíveis caminhos:

Ao ler o trecho de (Margarida), o que veio de imediato foi o desafio de vivenciar a nossa rotina dentro da Educação Pública, e para não ser repetitiva, ao que já foi dito, acredito que o melhor caminho seja: a união e o compartilhamento do saber da experiência. (Tamara, 07/07/2020).

Tamara aponta engajamento, a união e o saber da Experiência como veredas para vivenciarmos uma formação que considere os saberes das/os professoras/es, as singularidades, tendo a união, a escuta como princípio político do processo. Assim sendo, coloca em destaque o/a sujeito/a e o saber da experiência (LARROSA, 2014) como eixos essenciais. Por isso que não combina, que não há espaço para pacotes prontos, externos aos saberes de quem conecta e desconecta os fios dentro das instituições. Desse modo, a pluralidade de conhecimento se

apresenta como potência para a vivência de processos formacionais que façam sentido, que sejam de fato significativos.

Ao refletir sobre pluralidades e sentidos, a narrativa de Lua toma conta do espaço, e enfatiza o pioneirismo de Margarida ao colocar em prática uma Educação antirracista a partir de uma situação vivenciada. Tudo começa quando um belo dia, a criança acorda e segue para o refeitório com o cabelo solto. E, ao chegar lá, uma das profissionais que prepara a alimentação, se espanta e fala: Margarida, como a deixou descer assim? Margarida, se diz surpresa e responde: assim como? E logo percebe que é o fato de a criança estar com o cabelo crespo solto.⁶⁸

Margarida, você falou que foi algo bem simples, mas como pode ter uma potência para pensarmos em uma educação antirracista, pensarmos em um universo maior sim, eu acho que temos que ir pelas beiradas, pelas sutilezas, pelo cotidiano. (Lua, 07/07/2020).

Então eu acho que é legal estarmos atentas porque estamos dentro das escolas, das creches, que é um ambiente onde as crianças são formadas desde muito cedo para pensar em determinadas coisas que vão fazer diferença na vida delas e na sociedade. Então, é importante estarmos atentas a isso, pensar sobre isso, e não achar que tudo é normal, que é assim mesmo, que é só reproduzir, repetir. Trazer esse olhar mais diferenciado é importante para não perpetuar comportamentos preconceituosos. Acho que é isso, botar para discussão, para pensarmos. (Margarida, 07/07/2020).

Esse projeto fez com que questões fossem visibilizadas e as lentes fossem ampliadas para estarmos mais atentas a elas, como por exemplo, a questão do cabelo das meninas, sempre presos, de forma que, às vezes, chegava a machucar; produtos químicos para alisar, especialmente os crespos. Assim, fomos ampliando as lentes e problematizando junto à comunidade escolar, as nossas diferenças e as potencialidades contidas nelas. A discussão, riqueza e vivência da pesquisa junto às crianças que Margarida nos apresentou foi um marco positivo em nossas práticas. As suas experiências colaboraram tanto com a expansão de minhas experiências,

⁶⁸ Relato completo publicado no e-book do Seminário de Autoformação Docente II.

como das colegas, além de remexerem com a autoestima das crianças. Margarida nos provoca a pensarmos e vivenciarmos a não normalidade, a não repetição e reprodução de estereótipos, preconceitos, com discursos e práticas que convoquem a reflexão, mas também nos ponham em ação. Freire (1967) nos convoca para que sejamos agentes de integração na sociedade, rechaçando a acomodação e o ajustamento para fazer parte, caber na sociedade, se moldando ao que está posto. Assim, trazer o olhar diferenciado, significa colocar na roda para discussão o que está posto, em uma sociedade racista, sexista, machista, excludente, preconceituosa. É ter consciência, em uma perspectiva Freireana, de nosso papel político, social, ético, estético enquanto educadoras e formadoras de bebês e crianças, talvez aqui, as palavras que contemplem sejam desformadoras, despraticantes das normas (BARROS, 2006) e desentortadoras de pensamentos (MUNDURUKU, 2019), pois, assim, alumiam outras discussões, reflexões e ações contribuindo com movimentos que percebam e encontrem na diferença potencialidades para a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual.

São nos pequenos detalhes que tudo acontece! Elas (as meninas) se sentiram rainhas ali desfilando, até a criança com a estima baixíssima, desfilou! Algumas mais tímidas, dei as mãos e desfilamos juntas, outras aceitaram desfilarem com os meninos. Foi o máximo sentar e assistir ao desfile. (Margarida, 07/07/2020).

Uma professora com os sentidos apurados, uma escuta sensível e interessada promove reflexões, pesquisa junto às crianças, se interessa pelos detalhes e sutilezas do miúdo, fala de uma Educação interessada e viva, que se mobiliza por questões que emergem na complexidade do cotidiano das relações e, assim sendo, promove ações. Tamara, sinalizou alguns caminhos para driblar os desafios dentro das instituições, dentre eles: a união. E isso foi essencial para o acontecimento do desfile.

Foi um projeto em que vi as coisas funcionando de uma forma mais global, com as outras colegas. Sem interesse. Nesse projeto eu consegui autorização para que as meninas que estavam no horário de planejamento pudessem ajudar. Até a diretora, estava! A Ana, que colabora fazendo a limpeza, assistindo, se divertindo. Foi um momento único e simples, que foi bem simples mesmo. Eu tive ajuda da Silvia lá na

parte técnica, porque eu tinha grande dificuldade de enfiar os cabos. Não sei por que que eu me enrolo tanto. Você aprende tanto com o outro, o que quero dizer, é que a creche é ambiente rico de pessoas, rico de diversidades culturais que podem te agregar muito, se tivermos tempo e oportunidade de estarmos juntas.

Observamos que houve colaboração e um movimento coletivo para a realização do projeto. hooks (2018) destaca a importância de que o trabalho das/os professoras/professores seja “um catalisador que conclame a todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar ativos no aprendizado”. (hooks, 2018, p. 202). Concordamos com ela e percebemos pelas narrativas tecidas que há um movimento para que isso aconteça. No entanto, como mencionado no capítulo anterior, são escassos os momentos em que contamos com a colaboração de modo global, dada a carga horária e a quase inexistência de políticas formativas que garantam as formações tanto dentro quanto fora ficando a cargo de cada gestão buscar estratégias para garantir momentos de trocas. O que é bem complexo, pois caberá a cada instituição-gestão, buscar meios, e ainda compreender que os encontros, as interações coletivas voltadas para o que se vivencia, são primordiais, ou seja, refletir sobre nossas experiências coletivamente, nos convoca a promover ações que intervenham na realidade.

Assim, ao deixar a cargo de cada gestão, podemos incorrer em um grande risco de que a concepção seja do individualismo, de que cada professora/or deva ficar dentro de suas salas, como sinalizado por Margarida, pois estar juntas, conversando no horário de almoço na Creche, para a gestão anterior, significava “patotinhas que deveriam ser dispersadas”. O que nos provoca a pensar sobre a necessidade de que o direito preconizado na lei quanto ao tempo de 1/3 de horário extraclasse seja garantido pela Secretaria Municipal de Educação (SME), com infraestrutura e meios para a sua efetivação, e que cada instituição, olhando para suas questões a partir de dentro, busque caminhos para a criação de espaços formacionais significativos e, a partir deles, estique seus horizontes para fora. Aylla traz vários elementos nesse sentido;

Fazer o seminário em um horário em que não sobrecarregamos ninguém é gratificante, e ajuda todo mundo, porque é um momento que as crianças já foram embora, e assim podemos estar junto num espaço de troca integral. Acho de grande

valia, como Margarida falou, conhecermos o trabalho da colega, pois, às vezes, mesmo estando lado a lado, não conhecemos seus projetos. Aprendi muito nas trocas de experiências, e ainda temos muito o que aprender. Concordo também com a Joana que tem muita gente boa lá fora, que podemos aprender e trazer para nossa prática. Mas a nossa prata da casa, é muito boa, como diz Margarida. Queremos aprender na coletividade, temos o desejo de aprender e que reverbere no aprendizado de nossas crianças. Não queremos acumular conhecimentos, queremos aprender para colocarmos em prática. Mas, às vezes, a teoria e prática parecem distanciadas, pois se sairmos para formação externas, sobrecarregamos nossas colegas, prejudicamos nossas crianças. (Aylla, 07/07/2020).

Ficar sozinha na sala com 25 crianças, não há possibilidade, por isso, precisamos muito de nossos colegas de trabalho. A palavra que Tamara falou no início, união é muito importante, pois temos de aprender com o outro, mas como sair e sobrecarregar as nossas colegas e as crianças? Acho que os Seminários, forão/são uma grande saída para trocarmos, e estarmos por inteiras, sem preocupação. (AYLLA, 07/07/2020).

Aylla traz um olhar para o outro e para o coletivo que demonstra parceria e engajamento. Mas, também, dá indícios do quanto a não garantia do espaço-tempo de formação a coloca em uma posição complexa, pois terá que fazer escolhas, como, por exemplo, caso tenha a oportunidade de sair para vivenciar uma formação externa, com sua ausência há uma sobrecarrega de trabalho para suas colegas, pela precária infraestrutura, que inviabiliza sua saída e uma participação inteira, sem a preocupação com as crianças e com as parcerias, o que se torna um círculo vicioso. A Creche é um ambiente vivo, orgânico e isso acontece por meio de relações cotidianas complexas. Aylla reflete sobre uma questão crucial, pois a não garantia dos espaços-tempos para formação, coloca as/os gestoras/es em uma posição delicada, pois pessoaliza para elas/eles uma deficiência da Secretaria Municipal de Educação (SME), produzindo conflitos dentro das instituições que elas/es, de modo geral, não conseguem resolver, pois não possuem autonomia para tal. Gerando assim, conflitos difíceis de serem resolvidos.

As conversas tecidas na Roda nos dão a ver uma comunidade de aprendizado (hooks, 2018), em diálogo, buscando brechas no seu espaço-tempo de trabalho para trocas formativas, em consonância com a práxis docente. Ampliam o

quanto estamos remando, envoltas nas contradições entre o que indicam as legislações e a garantia efetiva dentro das instituições. Esses espaços fortalecem um coletivo que demonstra potência por meio de sua pluralidade e diferenças, pois cada qual contribui a partir de suas histórias e experiências vividas. Criando e colocando em ação utopias Freirianas, por meio de um esperar que provoca deslocamentos, desejo de se mover em conexão com a comunidade escolar.

6 Considerações Finais – Achadouros da memória: considerações sobre o processo de construção da pesquisa

Considerando o contexto no qual o mundo se encontra hoje, por todos os atravessamentos em que estamos mergulhadas(os), fazer pesquisa, escrever, manter-me “produtiva”, tem sido uma tarefa desafiadora de resistência. Resistência para lutar por uma Educação mais humana, sensível, coletiva. Resistência para não desanimar frente aos desmandos desse (des)governo, com políticas antidemocráticas, homogeneizantes. Acompanhando o desmonte da Educação Pública, com entradas e saídas de ministros a cada semana, é possível ver o lugar que a Educação ocupa nesta gestão. Resistência para saber lidar com o cansaço corporal e emocional provocado por diversas demandas.

A minha escrita foi e é atravessada por essas demandas. Seus reflexos estão presentes no texto, são marcas da autoralidade. Em dias mais esperançosos e de reconexão, escritas mais sensíveis, dialogadas. Em outros mais áridos, a dificuldade de entrar no texto, de me conectar. Assim, chego para a defesa da dissertação com um texto carregado de histórias inscritas no corpo, que reflete o processo de uma pesquisadora, professora, mãe, esposa, dona de casa, que vive a pesquisa junto a tudo isso, acolhendo os atravessamentos.

Iniciar a pesquisa na Creche na qual trabalho foi, é e continua sendo um desafio como pesquisadora. Construí um projeto para o Mestrado com foco nas experiências que atravessavam, especialmente, os Seminários, mas com o olhar “da falta”, do que ainda poderia ser construído. No entanto, com o caminhar do curso, as conversas tecidas nos encontros de orientação, as leituras e as primeiras devolutivas feitas pela Adrienne acerca do projeto, indagando-me qual era o escopo da pesquisa, percebi que era preciso mudar de foco, buscando as potências que ali se encontravam/encontram.

Um dos primeiros desafios foi pensar uma pesquisa viva, coletiva, que percorre outros caminhos, diferentes dos que estava já acostumada. O primeiro movimento foi o de me colocar dentro da pesquisa, trazendo a dimensão do quanto a formação escolar teve espaço significativo em minha vida e, por isso, reverbera nas escolhas da professora-pesquisadora (ESTEBAN; ZACCUR, 2008) que estou sendo. Trazendo experiências formadoras no contato com pessoas, espaços de formação e no movimento da escrita reflexiva de si, vou me aproximando da

pesquisa, que se constitui constante no movimento de ação-reflexão-ação. Nesta escrita, de achadouros da memória, surpreendi-me com vivências que estavam adormecidas e vieram à tona nesse processo de ir e vir, transitando nas diferentes temporalidades. Ressignificar o vivido no tempo presente, foi/está sendo um processo formativo, de mergulho, de reflexão, de percepção de que o tema da pesquisa permeia minha trajetória pessoal e profissional, sendo percebido na articulação entre experiências vividas, as leituras e as trocas na Creche, no FRESTAS, na vida.

Ao buscar diálogo com conhecimentos produzidos referentes à temática da formação que antecederam essa pesquisa, no ENDIPE e na ANPED, percebemos a escassez de pesquisas na qual a/o professora/or investigue sua prática, compartilhe os seus saberes. Em sua maioria são pesquisadoras/es que vão às escolas de Educação Básica para realizarem pesquisas, falando por e sobre quem atua nesses espaços. Por um lado, isso demonstra uma maior aproximação entre escolas e Universidades, interlocução fundamental na produção do conhecimento. Por outro, essas pesquisas parecem nos sinalizar que não há políticas públicas que garantam espaços de troca dentro das Unidades, no coletivo, mesmo que tenham garantias na legislação. Buscar estratégias para que esses momentos formacionais se realizem fica, então, a cargo da gestão, mais uma atribuição complexa e difícil de ser colocada em prática, dada a falta de infraestrutura e, ainda, a falta de autonomia conferida. Diante disso, alguns questionamentos permearam essa pesquisa, em especial: qual é o lugar que a formação ocupa nesses espaços? Vimos, que ainda temos um longo caminho a percorrer para termos a garantia dos espaços-tempos para trocas coletivas, mas temos criado algumas frestas, como um ato de re-existência, para tecermos conversas potentes em nossa Unidade, e continuarmos como coletivos que somos, garantindo, dentro do possível, ampliarmos e lançarmos novas frestas.

Nesta pesquisa, trago a complexidade da gestação, nascimento e primeiro passos da Creche, que se entrelaça com as nossas trajetórias enquanto educadoras. No decorrer da escrita, no movimento de dar sentido ao vivido, percebi o quanto o grupo foi se construindo coletivamente nesse percurso. Em meio aos conflitos, fomos encontrando possibilidades de diálogos fecundos, interessados em fazer diferente. O Proinfantil se destaca, ao configurar-se como a primeira formação coletiva (externa) dentro da Creche, advinda de política pública, cuja premissa era a

formação em exercício, por meio de propostas que aliavam teoria e prática, reflexão na ação. Sua existência e a forma como foi vivida impactaram na prática pedagógica, trazendo mais coletividade para o grupo, aparecendo nos projetos e nas pesquisas posteriores, em reflexões tecidas a partir de suas experiências, dentro e fora da Creche.

Fui compreendendo que a criação dos Seminários em 2018 na Creche emergiu da necessidade de mantermos trocas coletivas, buscando visibilizar nossas experiências, que se encontravam sem compartilhamentos. Algo que as conversas tecidas ao longo da pesquisa, especialmente nos Seminários, nos dão a ver, como a urgência que o grupo aponta por espaços de formação. Questionam o não cumprimento da lei que garante o 1/3 da carga horária como atividade de estudos e planejamentos, pontuando que este poderia ser um espaço para trocas e ou/ formações externas. Conclamam por políticas de formações dentro do município, que não fiquem a cargo da gestão, pois dada a infraestrutura, é uma grande problemática criar estratégias para que isso aconteça. Com isso, em sua maioria, os profissionais ficam as 8 horas dentro das salas com as crianças, sem tempo para reflexão, troca com os colegas, causando uma solidão pedagógica, reclusas em suas salas.

Colocam ainda o Seminário como espaço de valorização das profissionais que atuam cotidianamente na Creche, compartilhando saberes e sublinhando o papel importante da gestão para a garantia desses espaços. Trazem críticas quanto à postura do município na falta de garantia de políticas formacionais, tanto dentro quanto fora da Unidade. As narrativas demonstram engajamento político, ressoando na preocupação com as colegas e crianças, na luta pela manutenção dos Seminários dada as políticas descontinuadas do município. Nos apontam, também, que o saber da experiência a partir de dentro contribui para ações e reflexões para dentro e para fora, nos convocando à luta, a reagir a estas ações de ajustamentos, nos mobilizando a esperar na ação e na busca por uma Educação que despratique as normas e lecione andorinhas (BARROS, 2006).

A pesquisa me convocou a desbravar novas veredas, a ter um olhar mais apurado para o miúdo, para a potência do minúsculo, das histórias, das experiências; foi um vendaval que sacudiu meu corpo-memória, com imagens, emocionalidades, espaços-tempos que estavam adormecidos, que se avivaram no escavar das conversas, leituras, trocas, no processo de tessitura da escrita. Ao

colocar um ponto continuado nesse texto, aprendi que tenho ainda mais perguntas do que quando comecei o processo de mestrado, pois as perguntas geram aberturas, caminhos, possibilidades de novos encontros e, assim, continuarei perguntando, tal qual Freire (1985) e buscando respostas provisórias, inacabadas, preferindo os vazios (BARROS, 2010) e as incertezas.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Documentação oficial e o mito da professora nata na Educação Infantil. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 137-184, jul., 2001.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BARROS, Manoel. **Matéria de Poesia**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2019.

BESSA, Bráulio. **Poesia que transforma**. Rio de Janeiro: Sextante, 2018. (Edição do Kindle)

BOLÍVAR, Antônio. **A expressividade epistêmico-metodológica da pesquisa (auto) biográfica**. Conference: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica (VI CIPA). Janeiro, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A experiência a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. LDB. Lei N°. 9.394, de 20 de novembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 Jan 2020.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei N°. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Dispõe sobre a duração mínima de nove anos para o Ensino Fundamental com matrícula obrigatória a partir dos seis anos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei N°. 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Lei N°. 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível

em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N°. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB N°. 9, aprovado em 12 de abril 2012. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília: MEC, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10578-pceb009-12&category_slug=abril-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB N°. 18, aprovado em 20 de dezembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Ministério Público. Conselho Nacional do Ministério Público. Resolução N°. 164, de 28 de março de 2017. Disciplina a expedição de recomendações pelo Ministério Público brasileiro. Brasília: MPU, 2017. Disponível em: <https://www.cnmp.mp.br/portal/images/Resolucoes/Resolu%C3%A7%C3%A3o-164.pdf>. Acesso em: 29 jul 2020.

BRASIL. Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. jun. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 de setembro de 2021.

CAMPOS, Marina Santos Nunes; REIS, Graça Regina Franco da Silva. Os materiais narrativos e a reconfiguração dos currículos: desafios e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 396-417, jan./abr. 2019.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. SP: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005. p. 145-183.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível.** 2000. 234f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

ESTEBAN, Maria teresa; ZACCUR, Edwiges (Orgs). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção.** Petrópolis: DP et Alii, 2008.

FERRAÇO. Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite. **Método: pesquisa com o cotidiano.** Petrópolis: DP&A, 2003.

FERREIRA, Michelle Dantas. Museus e crianças pequenas: uma relação encantadora. A Casa Daros encantando crianças e professores. 2017. 101f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. Concepções de docência na Educação Infantil, Arte e Educação Estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. Poiésis – Revista do programa de pós-graduação em Educação – mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Unisul, Tubarão, v.12, n. 21, p. 216-234, jan./jun. 2018.

FERREIRA, Michelle; SILVA, Edilane. Os corpos de professoras e crianças da Educação Infantil: a formação e suas (im)potências e (fragment)ações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar.** Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 160-183, jan./abr. 2020.

FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. Formação sem fôrma: a singularidade do processo de ser professor da Educação Infantil. **Revista Educação PUC,** Porto Alegre, v. 43, n. 1, p. 1-12, jan.-abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967

FREIRE, Paulo, 1921 - **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire / Paulo Freire;** [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. 1921. **Por uma pedagogia da pergunta/Paulo Freire,** Antonio Fagundes .- Rio de Janeiro: Paz e Terra,1985.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta Mangueira**. 11.ed. São Paulo: Paz e terra, 2015.

GIL, Marcia de Oliveira Gomes. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município do Rio de Janeiro: Berçário em Foco (2009 – 2016)**. 2018. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

GUEDES, Adrienne Ogêda. **Uma mestra da palavra: ética, memória, poética e (com) paixão na obra de Celia Linhares**. Rio de Janeiro, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-graduação em Educação, 2008.

GUEDES Adrienne Ogêda, VIEIRA N. Formação estética do professor da educação infantil: a experiência do curso de extensão da UNIRIO. **Revista @mbienteeducação** – Universidade Cidade de São Paulo, v. 9, n. 2, p. 192-201, jul./dez., 2015.

GUEDES, Adrienne Ogêda; SILVA, Greice Duarte Brito; FERREIRA, Michelle Dantas Ferreira; VIEIRA, Nuelna. Um Curso em Formação: Corpo, Arte e Natureza – UNIRIO. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 3, p. 420-436, out. 2015/jan. 2016.

GUEDES, Adrienne Ogêda; SILVA, Edilane de Oliveira; FERREIRA, Michelle Dantas. Entre a letra da lei e os desafios da prática: tensões e contradições da Educação Infantil carioca. **Revista Zero-a-seis**, v. 20, n. 38, p. 397-411, jul./dez. 2018.

GUEDES, Adrienne Ogêda; CHAVES, Iduina Mont'Alverne Braun. A memória de uma mestra: trilhas de um pensamento pedagógico. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 178-193, jan./abr. 2020.

GUEDES, Adrienne Ogêda; RIBEIRO, Tiago. **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

GUIMARÃES, Daniela. **Relações entre bebês e adultos na creche: o cuidado como ética**. São Paulo: Cortez, 2011.

hooks, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, Bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Trad. Cátia Bocaiuva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KOHAN, Walter Omar. A infância da Educação: o conceito devir- criança. **Revista Educação Pública**. ISSN: 1984 6290. Rio de Janeiro, 01 de janeiro de 2002. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/a-infancia-da-educacao-o-conceito-devir-crianca>

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LONGAREZI, Andrea Maturano; SILVA, Jorge Luiz da. Pesquisa-Formação: um olhar para sua constituição conceitual e política. **Revista Contrapontos**. v. 13, n. 3, p. 214-225, set./dez., 2013. MACEDO, Roberto. **Formação de professores, educação online e democratização do acesso às redes**. Congresso Virtual da Universidade Federal da Bahia. Canal TV UFBA no YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UD0KrPkHBiY&t=6s>.

MONTEIRO, Silas Borges. Apresentação do Endipe 2016. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, no contexto político: cenas da Educação brasileira. 18. Cuiabá, 2016.

MUNDURUKU, Daniel. **Das coisas que aprendi**: ensaios sobre o bem-viver. 2. ed. Lorena: DM projetos especiais, 2019.

NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **Trabalho docente e formação em serviço na perspectiva de professores ingressantes na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 17. Cuiabá, 2014. E-book, ISBN: 978-85-7826-293-8.

NÓVOA, Antonio. “Os Professores – Quem são? Donde vêm? Para onde vão?” In: STOER, S. (Org.). **Educação Ciências Sociais e Realidade Portuguesa**: uma abordagem Pluridisciplinar. Porto: Afrontamento, pp. 59-130, 1991.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Palestra proferida em outubro de 2006 no SINPRO (Sindicato dos Professores de São Paulo). 2006.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, n. 350, p. 205-218. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, 2009.

NUNES, D.G. Reconhecimento social da infância no Brasil: da minoridade à cidadania. In.: VASCONCELLOS, V. M.R. de (Org.). **Educação da Infância**: história e política. 2 ed. Niterói, RJ: EDUFF, 2011, p. 107-132.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães. A formação continuada no contexto escolar: o que revelam os professores? In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 18. **Anais...** Cuiabá, 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

PASSEGGI, M.C. Memorial de Formação. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CD-ROM.

PASSEGGI, M.C; SOUZA, Elizeu Clementino; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p. 369-386, abr. 2011.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Tiago. SAMPAIO. Carmem Sanches. Conversa, partilha e formação docente: o fórum de alfabetização, leitura e escrita (FALE). **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 203-218, jan./mar. 2020.

RIBEIRO, Tiago. **Por uma alfabetização sem cartilha: narrativas e experiências compartilhadas no fórum de alfabetização, leitura e escrita da UNIRIO**. Rio de Janeiro, 2019. Tese (Doutorado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-graduação em Educação, 2019.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006.

RIO DE JANEIRO. Lei Nº. 5.217, de 1º de setembro de 2010. Cria no quadro permanente do poder executivo do município do Rio de Janeiro a categoria funcional de professor de educação infantil, acresce o quantitativo de cargos de agente auxiliar de creche e dá outras providências. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, [2010]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/lei-ordinaria/2010/521/5217/lei-ordinaria-n-5217-2010-cria-no-quadro-permanente-do-poder-executivo-do-municipio-do-rio-de-janeiro-a-categoria-funcional-de-professor-de-educacao-infantil-acresce-o-quantitativo-de-cargos-de-agente-auxiliar-de-creche-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 29 jul 2020.

RIO DE JANEIRO. Decreto Nº. 34.636, de 25 de outubro de 2011. Regulamenta a distribuição da carga horária da categoria de agente auxiliar de creche da rede pública do sistema municipal de ensino, na forma que menciona. Rio de Janeiro:

Câmara Municipal, [2011]. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a1/rj/r/rio-de-janeiro/decreto/2011/3464/34636/decreto-n-34636-2011-regulamenta-a-distribuicao-da-carga-horaria-da-categoria-de-agente-auxiliar-de-creche-da-rede-publica-do-sistema-municipal-de-ensino-na-forma-que-menciona>. Acesso em: 29 jul 2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE ADMINISTRAÇÃO. Edital SMA Nº. 91, de 22 de maio de 2015. Regulamenta o concurso público para provimento no cargo de professor de educação infantil, do quadro permanente de pessoal do município do rio de janeiro, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6222251/4163756/81_REPUBLICACAO_Edital_SME_PEI_N_81.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/6222251/4163756/81_REPUBLICACAO_Edital_SME_PEI_N_81.pdf. Acesso em: 29 jul 2020.

ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. O Regime da Esteticidade em Freire para uma pedagogia imaginal na arte da História tecida em retalhos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 2, n. 3, jan./jun. 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], n. 63, 2002. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1285>

SANTOS, Boaventura Souza; MENESES, Maria Paula P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura Souza. **O fim do Império Cognitivo**: a afirmação das epistemologias do sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Edilane Oliveira da; FERREIRA, Michelle Dantas; GUEDES, Adrienne Ogêda. Dialogando com a formação docente a partir de dentro na ANPED e ENDIPE. In: CASTRO, Paula Almeida de (Org.). **Educação como (re)Existência**: mudanças, conscientização e conhecimentos. Campina Grande: Realize Editora, v.1, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook1/TRABALHO_EV14_0_MD7_SA_ID6426_18092020145830.pdf

SILVA. Edilane Oliveira. RANGEL. Graciele Andrade. FERREIRA. Michelle Dantas. **A Educação Estética nas universidades**: relações estabelecidas nos currículos. GRUPECCI, 2018- Apresentação oral.

SILVA. Edilane Oliveira. Memórias de uma constituição que se deu na/pela vida. In: pelas frestas da memória: entre pedrinhas, ventos e afetos. Grupo Frestas. Rio de Janeiro: ESDI: Colaboratório: UNIRIO, 2018.

SILVA, Edilane Oliveira; LAGE, Livia; FERREIRA, Michelle Dantas. Os bebês e a Creche: reflexões sobre o direito à qualidade das interações. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, p. 627-652, maio/ago. 2020: “Bebês e crianças: cultura, linguagem e políticas”. DOI: 10.12957/riae.2020.46228.

SIMAS, Luiz Antonio. RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmem Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: Por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., HETKOWSKI, T.M. (Orgs.). **Memória e Formação de Professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p. ISBN 978-85-232-0484-6. <<http://books.scielo.org>>.

SOUZA, Elizeu Clementino; MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene. Entrelaçamentos entre histórias de vida, Arte e Educação. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa Narrativa, interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM-2017.

SUAREZ, Daniel Hugo. Pesquisa Narrativa: outras formas de conhecer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene; SOUZA, Elizeu Clementino. **Pesquisa Narrativa, interfaces entre história de vida, arte e educação**. Santa Maria: UFSM-2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docente e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010.

VECCHI, Vea. Prólogo. In: HOYUELOS, Alfredo. **A estética no pensamento e na obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. São Paulo: Phorte, 2020.

WARSCHAUER, Cecília. **Entre na Roda!** A formação humana nas escolas e nas organizações. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.