

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO  
Doutorado em Educação

**CLEANE APARECIDA DOS SANTOS**

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA  
INFÂNCIA: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS  
ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS NAS/SOBRE AS  
CULTURAS ESCOLARES**

Itatiba  
2017

CLEANE APARECIDA DOS SANTOS-RA:002201401022

**PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA  
INFÂNCIA: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS  
ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS NAS/SOBRE AS  
CULTURAS ESCOLARES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação, sociedade e processos formativos

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Adair Mendes Nacarato

Itatiba  
2017

371.13 Santos, Cleane Aparecida dos .  
S234p Pesquisa-formação com professores da infância :  
narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre  
culturas escolares / Cleane Aparecida dos Santos. – Itatiba,  
2017.  
245 p.  
  
Tese (doutorado) – Programa de Pós-  
Graduação *Stricto Sensu* em Educação da  
Universidade São Francisco.  
Orientação de: Adair Mendes Nacarato.

Ficha catalográfica elaborada pelas bibliotecárias do Setor de  
Processamento Técnico da Universidade São Francisco.

**UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
**EM EDUCAÇÃO**

**Cleane Aparecida dos Santos**, defendeu a tese “PESQUISA-FORMAÇÃO COM PROFESSORES DA INFÂNCIA: NARRATIVAS E FOTOGRAFIAS ENTRELACANDO EXPERIÊNCIAS NAS/SOBRE AS CULTURAS ESCOLARES” aprovada no Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco em 07 de agosto de 2017 pela Banca Examinadora constituída pelos professores



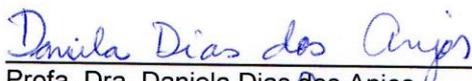
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Adair Mendes Nacarato  
Orientadora e Presidente



\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado  
Examinador



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Renata Bernardo  
Examinadora



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Daniela Dias dos Anjos  
Examinadora



\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Luzia Batista de Oliveira Silva  
Examinadora

## *Omelete de amoras*

Esta velha história, conto-a àqueles que agora gostariam de experimentar figos ou Falerno, o borscht ou uma comida camponesa de Capri. Era uma vez um rei que chamava de seu todo poder e todos os tesouros da Terra, mas, apesar disso, não se sentia feliz e se tornava mais melancólico de ano a ano. Então, um dia, mandou chamar seu cozinheiro particular e lhe disse: - Por muito tempo tens trabalhado para mim com fidelidade e me tens servido à mesa os pratos mais esplêndidos, e tenho por ti afeição. Porém, desejo agora uma última prova de teu talento. Deves me fazer uma omelete de amoras tal qual saboreei há cinquenta anos, em minha mais tenra infância. Naquela época meu pai travava guerra contra seu perverso vizinho a oriente. Este acabou vencendo e tivemos de fugir. E fugimos, pois, noite e dia, meu pai e eu, até chegarmos a uma floresta escura. Nela vagamos e estávamos quase a morrer de fome e fadiga, quando, por fim, topamos com uma choupana. Aí morava uma vovozinha, que amigavelmente nos convidou a descansar, tendo ela própria, porém, ido se ocupar do fogão, e não muito tempo depois estava à nossa frente a omelete de amoras. Mal tinha levado à boca o primeiro bocado, senti-me maravilhosamente consolado, e uma nova esperança entrou em meu coração. Naqueles dias eu era muito criança e por muito tempo não tornei a pensar no benefício daquela comida deliciosa. Quando mais tarde mandei procurá-la por todo o reino, não se achou nem a velha nem qualquer outra pessoa que soubesse preparar a omelete de amoras. Se cumprires agora este meu último desejo, farei de ti meu genro e herdeiro de meu reino. Mas, se não me contentares, então deverás morrer. – Então o cozinheiro disse: - Majestade, podeis chamar logo o carrasco. Pois, na verdade, conheço o segredo da omelete de amoras e todos os ingredientes, desde o trivial agrião até o nobre tomilho. Sem dúvida, conheço o verso que se deve recitar ao bater dos ovos e sei que o batedor feito de madeira de buxo deve ser sempre girado para a direita de modo que não nos tire, por fim, a recompensa de todo o esforço. Contudo, ó rei, terei de morrer. Pois, apesar disso, minha omelete não vos agradará ao paladar. Pois como haveria eu de temperá-la com tudo aquilo que, naquela época, nela desfrutastes: o perigo da batalha e a vigilância do perseguido, o calor do fogo e a doçura do descanso, o presente exótico e o futuro obscuro. – Assim falou o cozinheiro. O rei, porém, calou um momento e não muito tempo depois deve tê-lo destituído de seu serviço, rico e carregado de presentes.

Benjamin (1994, p. 219-220)

### **Sabores da infância<sup>1</sup>**

*Não sei ainda por onde começar a escrever este texto. A sensação é de uma multiplicidade de cores, sabores e aromas. Agora, natureza, beleza e conhecimento confundem-se com a infância e o exercício da docência.*

*Recordo-me que foi um domingo à tarde, era por volta das quatro horas, a estação do ano era a primavera. O sol envolvia todo o quintal de terra e o pomar da casa da vovó estava coberto de amoras, laranjas, pitangas e jabuticabas. Os pés de manga já tinham flores, mas os frutos ainda não haviam chegado; provavelmente se fariam presentes na época do Natal. O cenário desenhado se parecia muito com as histórias de Monteiro Lobato, do Sítio do Picapau amarelo. Quanta infância e quantos sabores!*

*Lá dentro, na cozinha, ouvia as pipocas estourando na panela, ploc, ploc, ploc, com cheirinho de manteiga. Aliás, quando compartilhadas na mesa da varanda tinham um sabor especial. Era a sensação de aconchego, de alegria, de esperança, de encontro, de futebol, de cinema e de recordação.*

*Ah, também vinha um cheirinho de bolo, parecia ser o tão saboroso “Nega maluca”, uma combinação perfeita para um final de domingo. A manteiga e o chocolate misturados faziam parte da cobertura do bolo que escorria pelas bordas. Posso sentir a leveza do chocolate escorrendo da panela ao ser despejado sobre o bolo quase pronto. Vovó fazia uns furinhos com o garfo, dizendo que era para que o recheio penetrasse por entre a massa.*

*Vovó já tinha mais de 90 anos e estava bastante cansada, mas não abria mão de estar com todos. Na casa da vovó podia tudo: subir nas árvores, quebrar o pé de sabugueiro, enterrar objetos num buraco feito na terra, comer macarronada com frango; e o mais importante: era sem o sentimento de culpa! Era viver a plena infância.*

*Tia Cida encarregava-se dos detalhes. Lembro-me que era estendida sobre a mesa uma toalha branca com estampas de flores. Depois eram colocados o bule de café preparado naquela hora, exalando um cheiro delicioso, o leite fervido, o bolo quentinho e um pote de gomas com todas as cores e sabores enfeitando a mesa. Na semana que vem teríamos bolo de cenoura com cobertura de chocolate! Oba!!! Detalhe: as cenouras eram cultivadas na horta da vovó. Lembro-me que eram poucas e fininhas, acho que a vovó nunca usou agrotóxicos.*

*Vó Francisca então chamava os netos que estavam no quintal brincando de bola, esconde-esconde, batendo bafo, passa anel e capucheta feita com jornal e linha de costura. Voltando às figurinhas, lembro-me daquele álbum que dava prêmios, mas a gente nunca conseguia completar a figura. Sempre faltava uma figurinha, mesmo trocando-as com os amigos. Acho que tudo aquilo era de mentirinha!*

*Recordo-me de que todos nós sentávamos em volta da mesa feita com madeira de jacarandá. A mesa ficava repleta de primos, primas e tias que ficavam misturadas com as cores, os sabores e as emoções. Era a hora da partilha, da família, da escuta, do olhar, das vozes e da sensibilidade.*

*Nessa mistura de cheiros e de sabores da infância, aprendi um dia daqueles com a minha professora de matemática da sétima série que podemos “ouvir além das palavras”, não é esplêndido isso?*

*Que bom era a casa da vovó, as tardes de domingo, a infância e os sabores da infância! E, misturado a tudo isso, o sabor de aprender todos os dias e o encantamento pela profissão!*

<sup>1</sup> Narrativa produzida pela pesquisadora inspirada pela leitura de “Omelete de Amoras”, de Walter Benjamin.

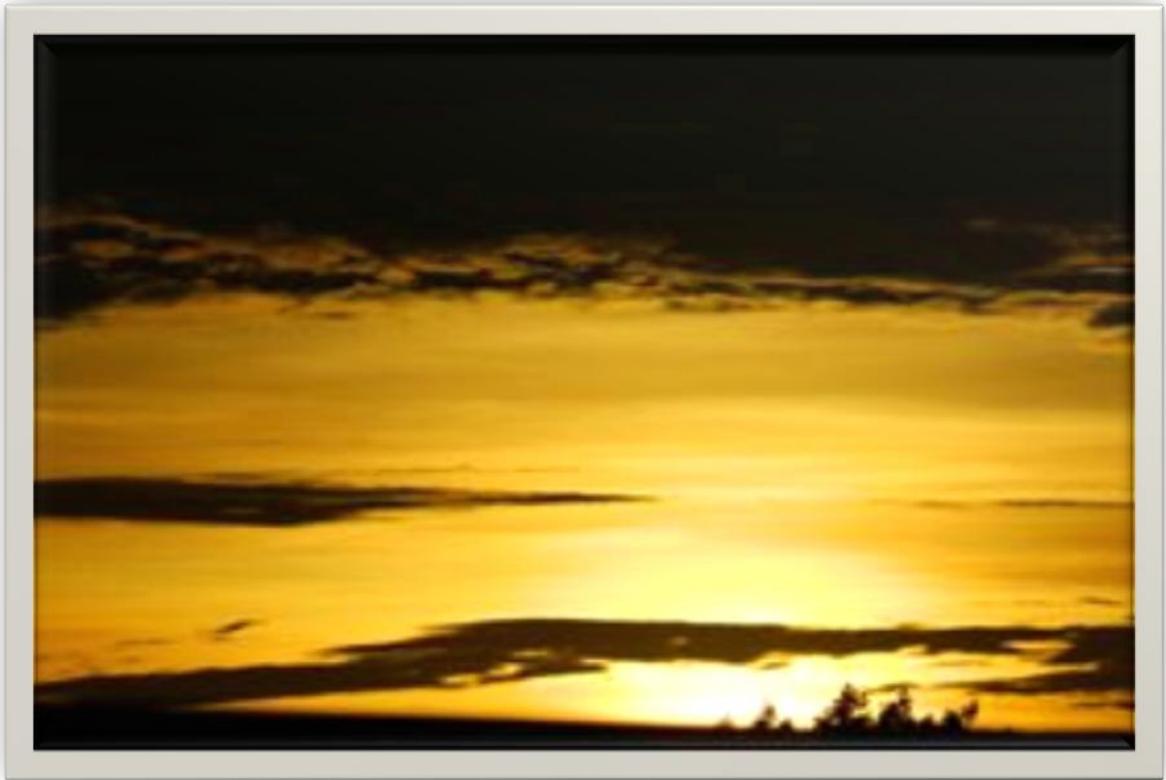


Foto 1: Amanhecer

Fonte: acervo da pesquisadora

*Será que é tempo que lhe falta pra perceber?  
Será que temos esse tempo pra perder?  
E quem quer saber?  
A vida é tão rara, tão rara...*

(“Paciência” - Lenine e Dudu Falcão)

Foto 2: Boris Kossoy



Fonte:Fotógrafo

*Minha mãe era “do lar”. Uma mulher muito bonita.  
O primeiro marido era modista, aqui no Brasil.  
Foi a história de um grande amor, quando vieram para cá nos anos de 1920.  
Eu infelizmente não pude conhecer os meus avós, tenho apenas uma foto deles.  
Tanto eles como vários dos irmãos da minha mãe foram assassinados pelos nazistas.  
Já do lado do meu pai, não, porque a história da Rússia foi diferente.  
Para ela deve ter sido uma experiência acompanhar meu pai nessa vida de morar no mato, quando se mudaram para a rua Galvão e viveram no sítio – pois a coisa devia estar pior na cidade.  
Meu pai teve uma criação de galinhas. E eu me lembro de milhares de galinhas brancas.*

Kossoy (2010, p. 159)

## AGRADECIMENTOS

Para esta caminhada, muitas pessoas estiveram ao meu lado, me dando apoio, carinho e acreditando no meu trabalho. Não há como descrever o respeito e a gratidão que sinto por cada palavra, cada gesto, cada olhar... Mas, em especial, preciso rememorar alguns nomes...

Agradeço primeiramente a **Deus**, que me concede a graça de poder viver.

À minha família: **mãe, pai, filha, genro e netas, Maria Eduarda e Lavínia**, que sempre confiaram em mim e me incentivaram em relação aos caminhos que escolhi, compreendendo minha ausência em muitos momentos.

Ao **Pedro**, pelo companheirismo, pela dedicação, amor, cumplicidade e incentivo.

À professora **Dr.<sup>a</sup> Adair Mendes Nacarato**, orientadora desta pesquisa, pelas contribuições acadêmicas, pelo carinho, respeito e amizade.

Ao professor **Dr. Guilherme do Prado Val de Toledo**, agradeço imensamente por cada palavra de respeito, incentivo e dedicação a este trabalho.

À professora **Dr.<sup>a</sup> Luzia Batista de Oliveira Silva**, pelas positivas e enriquecedoras contribuições no exame de qualificação, apontando caminhos, de forma respeitosa e carinhosa para que a pesquisa fosse finalizada.

À professora **Dr.<sup>a</sup> Daniela Dias dos Anjos**, pelas palavras e orientações significativas apontadas no exame de qualificação.

À professora **Dr.<sup>a</sup> Renata Bernardo**, por todo o cuidado durante a leitura da tese para o exame de qualificação.

À amiga **Cidinéia da Costa Luvison**, companheira em momentos de estudo, reflexão, conforto, carinho e luta pela educação!

Aos colegas do grupo de pesquisa História de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPM), pelas discussões, pelos aprendizados e trocas, que contribuíram para a minha formação.

Aos **professores da infância**, participantes desta pesquisa.

Aos amigos **Maria Elisabeth A. Nani, Elaine Aparecida Carlos, Adélia Rosa, Gislaine Aizza de Campos, Everton Carareto, Marcelo Lima, Denair Pilon, Julio Nogueira de Sá, Adélia Rosa, Raquel Nani e Patricia Tarallo**.

À **Rose Dezena e Patricia Maestrello** pela confiança.

À Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí - São Paulo, pelos anos de 2014 a 2016

À Unidade de Gestão de Educação de Jundiaí- São Paulo pelo ano de 2017

À revisora Leda Farah, pela dedicação e delicadeza.

À **CAPES**, pelo apoio financeiro.

**SANTOS, Cleane Aparecida dos. Pesquisa-formação com professores da infância: narrativas e fotografias entrelaçando experiências nas/sobre as culturas escolares. 2017. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.**

## **RESUMO**

Esta pesquisa, que envolveu quatro professores da infância atuantes na Educação Infantil (0 a 3 anos) do ensino público e da rede conveniada, ambos da esfera municipal, foi desenvolvida no campo de formação de professores a partir da constituição de um grupo de discussão-reflexão e explora a possibilidade de o professor refletir sobre a sua trajetória estudantil por meio de narrativas. Objetiva-se compreender as potencialidades das fotografias e das narrativas a elas vinculadas, apoiadas por entrevistas narrativas sobre as lembranças de escolarização e compartilhadas no grupo de discussão-reflexão; buscar indícios da cultura escolar nos contextos vividos pelas profissionais na condição de alunos e re(significar) a prática docente. Definiu-se como questão central: “Que indícios de culturas escolares são revelados pelos professores da infância quando estes revisitam as fotografias de tempos de escola de seus acervos particulares (ou não) e narram sobre esse tempo?” e adotou-se a pesquisa-formação como referencial metodológico. Utilizaram-se notas de campo produzidas durante as entrevistas narrativas, transcrições das videogravações e gravações e narrativas de subversão sobre os grupos de discussão-reflexão. Constatou-se que os professores da infância, numa relação dialógica, ao recordarem-se de seus processos formativos, (re)significam o olhar para a docência, especialmente, para as culturas escolares: foto oficial do aluno; festas comemorativas; modelos de sala de aula; avaliações; desenhos prontos; disciplinas escolares e a pouca importância para o brincar.

**Palavras-chave:** Narrativas. Fotografias. Pesquisa-formação. Professores da infância. Culturas escolares.

**SANTOS, Cleane Aparecida dos. Research-formation with early childhood educators: narratives and photographs entwining experiences in and about school cultures. 2017. 245f. Thesis (Doctorate in Education) – Degree-Oriented Postgraduate Program in Education, Universidade São Francisco, Itatiba, 2017.**

## **ABSTRACT**

This research explores the possibility of using narratives as a means for teachers to reflect on their own trajectories as students. It was developed from a discussion group on the field of teacher training. This group was composed of four early childhood educators who work in the preschool segment (students' ages ranging from 0 to 3 years old) in both public and private-public schools from the municipal level. This research aims to understand the potentialities of the photographs and of their corresponding narratives, supported by the production of narrative interviews about schooling memories shared in the discussion group; as well as to search for evidences of school culture in the education professionals own schooling contexts and (re)signify the teaching activity. This research had the following main question: "What evidences of school cultures are revealed by early childhood teachers when they revisit photographs – either from their private collections or not – of their schooling years and narrate stories about that time?", and research-formation is the methodological reference. This research was based on field notes produced during the narrative interviews, transcriptions of video and audio recordings, and subversive narratives about the discussion groups. When recollecting their own formation processes, early childhood educators have been found to dialogically (re)signify their views towards teaching and, specifically, towards school cultures such as: official student photographs; celebratory events; classroom models; finished drawings; school subjects; and the low value attributed to playing.

**Keywords:** Narratives. Photographs. Research-formation. Early childhood educators. School cultures.

# LISTA DE ILUSTRAÇÕES

## FIGURAS

Figura 1- A mesa do café.....	76
Figura 2- Exercício de coordenação motora fina.....	97
Figura 3- Lição da zabumba .....	100
Figura 4- Atividade com numerais .....	102
Figura 5- Dobradura (3 dobras) Tulipas .....	105
Figura 6- Atividade de pintura.....	106
Figura 7- Provas de abril .....	121
Figura 8- Atividade: Que ondas!!!.....	123
Figura 9- Foi com medo que iniciei.....	175
Figura 10- No mesmo curso do rio .....	181
Figura 11- O sujeito professor .....	186
Figura 12- Apanhadora de desperdícios .....	190
Figura 13- Recordações-referências .....	192
Figura 14- Obra de Bispo do Rosário.....	193
Figura 15- Charges de Francesco Tonucci .....	197
Figura 16- O protagonismo dos professores.....	200

## QUADROS

QUADRO 1 - Inventário – Instrumentos da pesquisa.....	65
QUADRO 2 - Biograma 1-profissionalização dos professores da infância .....	73
QUADRO 3 - Biograma 2-cronograma complementar.....	75
QUADRO 4 - Chá, sabores e narrativas I - Dados da entrevista narrativa .....	77
QUADRO 5 - Chá, sabores e narrativas” II – grupos de discussão .....	79
QUADRO 6 - Tipologia de atributos .....	91
QUADRO 7 - Documentos relativos à Educação Infantil.....	164
QUADRO 8 - Fotos das escolas de vários lugares do mundo.....	183
QUADRO 9 - Álbum de fotografias e narrativas da Educação Infantil.....	204

## FOTOS

Foto 1- Amanhecer .....	07
Foto 2- Boris Kossoy.....	08
Foto 3- Surpresa na estrada .....	16
Foto 4- Paisagem perdida .....	21
Foto 5- Apresentação - Documentário.....	26
Foto 6- O alfaiate, Salvador, Bahia, 1972. Da série cartões antipostais .....	33
Foto 7- Meu vestido azul.....	37
Foto 8- Biblioteca da escola .....	40
Foto 9- Escada da escola .....	42
Foto 10- Bosquinho .....	44
Foto 11- Fachada do GEVA .....	47
Foto 12- Rafael.....	50

Foto 13- Cristiane .....	50
Foto 14- Mariana .....	50
Foto 15-Sueli .....	51
Foto 16- Pés .....	52
Foto 17- Pés .....	52
Foto 18- Pés .....	53
Foto 19- Pés .....	53
Foto 20- Bispo do Rosário e seu manto.....	57
Foto 21- Sueli e sua turma.....	86
Foto 22- Os sapatos com presilhas .....	87
Foto 23- Sem título: Alemanha Ocidental, 1981 .....	89
Foto 24- Materialidades.....	94
Foto 25- Cristiane recebe o diploma .....	110
Foto 26- Cristiane em sua festividade no ginásio .....	111
Foto 27- Sueli na festa .....	113
Foto 28- Família (a irmã, Sueli e o primo) .....	115
Foto 29- Festa junina na escola .....	124
Foto 30- Sem título, New York .....	128
Foto 31- Carroussel São Luís , Maranhão, 1972 .....	169
Foto 32 - Lembrança da 2ª série .....	176
Foto 33- Rafael em pose para a foto .....	177
Foto 34- Sala de aula no Amazonas .....	183
Foto 35- Sala de aula no Paquistão.....	183
Foto 36- Sala de aula no Irlanda.....	183
Foto 37- Sala de aula no Rio Amazonas .....	183
Foto 38- Lousa e giz (2010) .....	187
Foto 39- Aluna escreve na lousa.....	191
Foto 40- Estandarte.....	194
Foto 41- Maleta inventário .....	198
Foto 42- Foto produzida por Rafael .....	204
Foto 43- Foto produzida por Cristiane .....	204
Foto 44- Foto produzida por Cristiane .....	204
Foto 45- Foto produzida por Sueli.....	205
Foto 46- Foto produzida por Mariana.....	205
Foto 47- Foto produzida pela PNF .....	205
Foto 48- At the Library.....	211
Foto 49- Coral das Lavadeiras de Almenara .....	219
Foto 50- Surpresa na estrada .....	220

## ESQUEMAS

Esquema 1: Processo de (re) significação dos professores para a Educação Infantil.....	196
Esquema 2: Síntese do movimento constituído na tese .....	217

# SUMÁRIO

<b>PRELÚDIO: A PARTIDA</b> .....	16
<b>1. CAMINHANDO PELAS RUAS: AS NARRATIVAS E AS FOTOGRAFIAS COMO POSSIBILIDADES PARA TECER AS NOSSAS HISTÓRIAS</b> .....	33
1.1 Entre as ruas Rodésia e Líbia: o capote de bicicleta e a cartilha <i>Caminho Suave</i> .....	43
1.1.1 Narrativas de infância dos professores: as brincadeiras na rua em cruzamento com a vida escolar.....	50
1.2 Travessias e atalhos: da entrada no magistério a professora-pesquisadora.....	53
1.3 Mapeando a rota: os primeiros passos da caminhada da pesquisa-formação.....	60
1.4 Os instrumentos da pesquisa.....	65
1.4.1 Construindo pontes: a arte do encontro.....	71
1.5 Prosseguindo a caminhada: as narrativas como um mergulho para dentro de nós.....	82
1.6 Pausa para compartilhar: pelo avesso das fotografias de escola como possibilidades para narrar e revelar a cultura escolar.....	85
<b>2. PAISAGENS: REVELANDO AS CULTURAS ESCOLARES</b> .....	89
2.1 As imagens refletidas na água: a pesquisadora-narradora-formadora e as professoras da infância narrando histórias.....	93
2.1.1 Não me deixe num canto qualquer: a materialidade em pauta.....	95
2.2 Entre as tulipas e a aula de matemática: uma metáfora entre flores e espinhos.....	101
2.3 Festas nas escolas: a cultura escolar presente na educação infantil foto-narradas pelas professoras Sueli e Cristiane.....	108
2.4 Da comemoração do Dia do índio na escola à avaliação: o que as narrativas de Rafael e Sueli (re) contam.....	119
<b>3. DA PARADA PARA OLHAR A VITRINE À ENTRADA NA LOJA: OS (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	128
3.1 A loja como uma metáfora: possibilidades para (re)pensar a formação docente.....	129
3.1.1 Lá no estoque uma caixa de histórias chamada “Nossas lembranças da escola”: a constituição das identidades docentes.....	132
3.1.2 A vitrine como uma provocação: os manequins contam sobre a formação inicial.....	141
3.1.3 A caixa com botões: a formação continuada de professores em pauta.....	146
3.1.4 Entre as prateleiras uma caixa com objetos diversos: pulseiras, colares, linhas, agulhas, alinhavos que tecem “a educação infantil e as especificidades de ser professor”.....	154
3.1.5 A caixa surpresa: algumas contribuições mais recentes em Educação Infantil.....	161
3.2. Na outra prateleira uma caixa com lanternas e espelhos: as contribuições das narrativas na formação docente.....	165

<b>4. NA ÁGORA: UM CARROSSEL PARA NARRAR AS NOSSAS HISTÓRIAS E (RE) INVENÇÕES.....</b>	<b>169</b>
Narrativa de subversão: a importância do registro da prática docente.....	175
Narrativa de subversão: a possibilidade de pensar “outra” sala de aula.....	181
Narrativa de subversão: sobre as coisas (des)importantes .....	186
Narrativa de subversão: (re)significações para o fazer docente .....	192
Narrativa de subversão: resolução de problema na Educação Infantil.....	200
Narrativa de subversão: Nosso álbum de fotografias na Educação Infantil.....	204
<b>5. DA NOSSA CAMINHADA REALIZADA ÀS ANOTAÇÕES NAS BORDAS DO CADERNO.....</b>	<b>211</b>
<b>ESTAÇÕES, CAMINHOS E FARÓIS: AS NOSSAS EXPERIÊNCIAS DE LEITURA.....</b>	<b>221</b>
<b>ANEXO 1.....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO 2.....</b>	<b>242</b>

## PRELÚDIO: A PARTIDA

Foto 3- *Surpresa na estrada*



Fonte: Boris Kossoy, da série “Viagem pelo Fantástico”.  
São Paulo, 1970

É com a foto intitulada de *Surpresa na estrada*, do fotógrafo Boris Kossoy<sup>2</sup>, que inicio este trabalho e convido você a caminhar comigo nesta pesquisa de doutorado. Destaco que, ao me referir à palavra “caminhar”, pauto-me em Sanches (2010, p.110):

Há diferentes visões de mundo sobre o caminhar: a ênfase sobre a decisão do caminho que leva ao bem ou mal; ou a de seguirmos o nosso próprio caminho, buscarmos a nossa autonomia para ir onde quisermos, realizar as nossas experiências; ou errarmos sem destino, sem direção determinada; ou o caminhar para uma consciência mais ampla de nós mesmos, chegando ao céu de nossa interioridade harmonizada conosco mesmo, e com a vida, ou ainda, a nossa busca de orientação no tempo, o ter feito uma caminhada significativa no tempo em que vivemos.

Neste trabalho busco compreender a potencialidade das narrativas dos professores da infância e as suas fotografias do tempo de escola como possibilidades de aproximação e memória mediada pela metodologia da pesquisa-formação discutida por Josso (2008, p.28):

a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar no seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação.

Em relação à importância do trabalho com as narrativas acima destacado, tomo como referência o que discute Bakhtin (1995 apud JESUS; MORAIS; RIBETTO, 2012, p. 126) a respeito das narrativas:

[...]recolhidas em nossas pesquisas em que outras vozes, múltiplas vozes do sujeito cotidianos nos aproximam de Bakhtin, pois com ele reconhecemos que quando falamos, tantas outras vozes falam através de nós. Por trás da palavra (ou junto com a palavra) de um, há sempre tantas outras palavras e vozes, há sempre tantas outras histórias que se entrecruzam.

---

<sup>2</sup>Graduou-se em Arquitetura pela Universidade Mackenzie (1965) e obteve o grau de mestre e doutor em Ciências pela Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (1977-1979). Como fotógrafo atuou principalmente entre 1960 e 1970. Enquanto historiador e pesquisador, tem sua obra mais conhecida voltada à investigação da história da fotografia no Brasil e América Latina, aos estudos teóricos da expressão fotográfica e, ao emprego da iconografia como fonte de pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Em suas pesquisas sobre a história da fotografia brasileira tem comprovado a descoberta independente da fotografia do Brasil por Hercules Florence, merecendo ampla repercussão internacional. Foi Presidente da Comissão de Fotografia da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo (1979-1983), diretor do Museu da Imagem e do Som de São Paulo e diretor da Divisão de Pesquisas do Centro Cultural São Paulo. É autor do Dicionário Histórico dos Fotógrafos e do Ofício Fotográfico no Brasil (1840-1910), com o qual obteve o título de professor livre-docente, na especialidade Jornalismo, Informação e Sociedade, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo” (MASP, 2012). Disponível em: <http://www.colecaoipirellimasp.art.br/autores/82/obra/290>. Acesso em: 27 mar. 2016.

Anuncio que tomar como interesse de estudo a formação de professores foi uma escolha intencional e necessária, em virtude da minha proximidade com o trabalho que desenvolvo, bem como no sentido de compreender o meu próprio processo formativo. Esta última reflexão foi revelada durante a escrita desta tese. Assim, as minhas inquietações se alimentavam da possibilidade de pensar as fotos e as narrativas como provocações para (re)pensar a formação docente.

Ao longo desta pesquisa, desenvolvida nos anos de 2014 a 2017, optei por trazer, na abertura de cada capítulo, para dialogar com o trabalho, as fotografias de Kossoy produzidas em diversos momentos de sua carreira, pois acredito que elas puderam contribuir com as reflexões que circularam na tese – do ponto de vista da formação, da docência e da visão particular do mundo. O autor assim escreve sobre a Foto 3:

Eu imaginava situações, observava lugares, buscava cenários. Sarita, minha ex-mulher, cuidava da produção. E os personagens de minhas histórias eram representados por seres vivos e inanimados. Os meus modelos reais nunca foram profissionais, eram livres de trejeitos de pose ou olhares publicitários, eram sempre meus amigos que incorporavam as ideias e as representavam brilhantemente. (KOSSOY, 2010, p.169)

Acrescento também a inserção de uma fotografia de Kossoy no corpo do texto, justamente na tentativa de potencializar a importância da narrativa.

Tomei contato com o fotógrafo e pesquisador Boris Kossoy a partir das leituras de seus livros e artigos durante a minha graduação. O fotógrafo, durante a produção de suas fotos, nas entrelinhas fazia um jogo de contrastes, trazendo à tona situações para serem dialogadas em diversos campos, especialmente o das ciências humanas, o que me provoca admiração.

Parto da ideia de que o uso das fotografias me possibilitou a criar metáforas (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 213) com o intuito de produzir “um tipo de efeito libertador”. Nesta pesquisa, o uso das metáforas se deu por meio das fotos de Boris Kossoy e de algumas relações que eu estabeleço no texto, ou seja, as imagens provocaram o desejo de construir um enredo, na medida em que propiciaram a (des)construção de detalhes aparentemente insignificantes, que permitiram “ver com outros óculos” possibilidades de pensar a imagem. Dessa forma, as metáforas foram utilizadas na tentativa de desenvolver um fio condutor e produzir sentido ao texto.

Esclareço que a inserção das fotografias de Kossoy não se sobrepôs em grau de importância às fotografias do tempo de escola trazidas pelos participantes da pesquisa no

desenvolvimento do texto, já que essas últimas possuem com o *corpus* da tese uma identidade indissociável.

A Foto 3, “*Surpresa na estrada*”, destacada no prelúdio<sup>3</sup>, que teve no enquadramento o “*arlequim*”, simbolicamente demarcou aos leitores a partida, ou seja, o início da escrita de uma história singular e plural, bem como a posição assumida por mim de “pesquisadora-narradora-formadora”, a qual explicitarei mais adiante.

Tomo emprestadas aqui as palavras da professora Dra. Denise Marquesin, membro do HIFOPEM<sup>4</sup>, que contribuiu com a leitura crítica na fase inicial deste trabalho: ela destacou que o “*arlequim*” metaforicamente representou a “sensibilidade do trabalho [da pesquisa], da infância, da alegria, da fantasia, do (des)encontro, do sonho e da reflexão. Creio que essa ideia perpassa todo o seu texto!”.

Nesse sentido, o “*arlequim*” em destaque na Foto 3, que, conforme informa o fotógrafo, esteve presente no cenário da periferia de São Paulo nos anos de 1970, remeteu-me à importância que ele exerce dentro da cultura brasileira, na medida em que sempre foi uma figura de destaque em bailes e desfiles de carnaval em nosso país. Essa foto passou-me a sensação de que ele estivesse ali aguardando ou, quem sabe, clamando para que olhássemos para além do que ele representava, ou, até mesmo, talvez estivesse à procura do seu par, a “*Colombina*”!

Historicamente, no período de produção da fotografia “*Surpresa na estrada*”, o Brasil havia acabado de conquistar o tricampeonato da Copa do Mundo, e a população, embalada pela conquista no futebol, cantava fervorosamente o hino “*Pra frente Brasil*”<sup>5</sup>; e, concomitantemente, na economia acontecia o chamado “*Milagre Econômico*”, que gerou o aumento do produto interno bruto, o que foi positivo para a economia brasileira.

Em contrapartida, olhando para a Foto, especialmente atrás do “*arlequim*”, constatee um bairro encoberto por um céu nublado rodeado de algumas casas no morro que possivelmente revelavam o cotidiano de uma cidade. Assim, a suposta alegria e/ou exuberância que é característica central do “*arlequim*” contracenava com a periferia onde certamente estava estampada a pobreza que assolava o povo. Quem sabe o fotógrafo também quisesse estabelecer alguma relação com a sua infância, pois relata que morava numa “*casa bem modesta*” (KOSSOY, 2010, p. 159).

---

<sup>3</sup> Escolhi esta palavra para anunciar a trajetória construída coletivamente e percorrida nesta tese. Parto da premissa de que essa trajetória só foi possível ser contada em razão do comprometimento dos meus pares, que acreditaram, cada um, na sua própria formação.

<sup>4</sup> Mais adiante trarei as peculiaridades deste grupo de pesquisa.

<sup>5</sup> Para conhecer a letra da música, acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=r1H2goWC6ug>

Trago aqui algumas indagações: será que quem passava pela estrada conseguiria ver o invisível e o indizível, ou ainda imaginar o porquê da presença do “arlequim” naquele local? Como poderia a beleza do “arlequim” dialogar em meio a tantas diferenças? Pressuponho que a foto servisse como um alerta para algo que aparentemente se revelava sem importância, mas que denunciava os vários contrastes presentes na sociedade.

O “arlequim” posicionado de costas para aquele cenário é quem nos provoca a pensar além da imagem, ou seja, conforme os estudos de Kossoy (2010, p.169), a ideia era buscar a “dimensão que nos escapa”.

Na pesquisa o arlequim tornou-se a personagem que buscou escavar caminhos, (des)construir rotas, escutar, provocar e compartilhar experiências com os pares, assumindo, portanto, o papel de pesquisador, ou seja, aquele que, além de buscar respostas, também tinha o desejo de provocar outras.

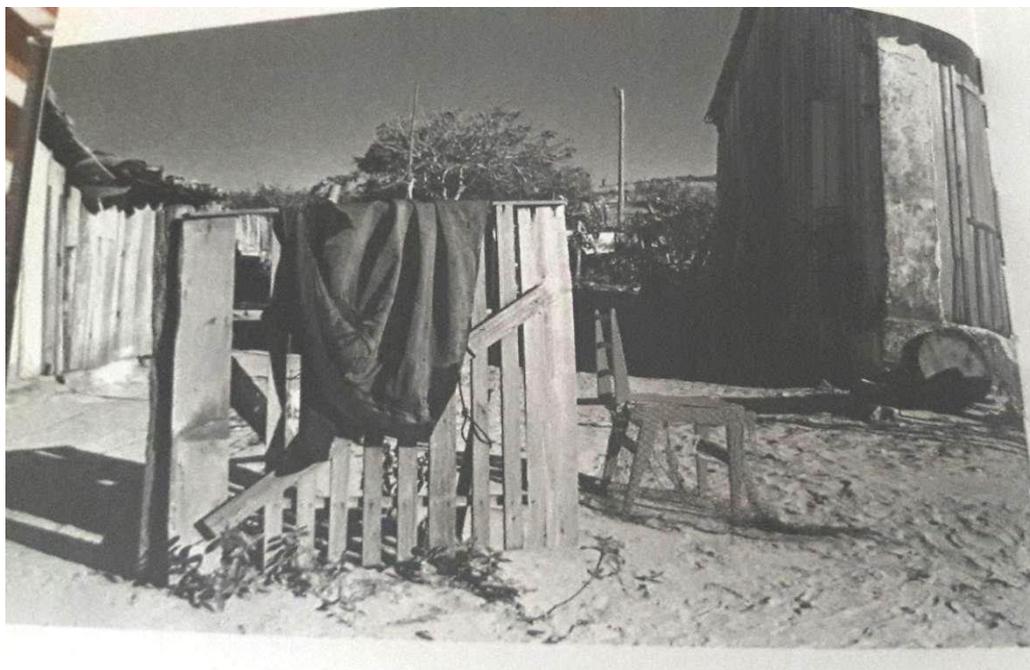
Dessa forma, meu objetivo é narrar a minha história, bem como a dos meus professores da infância, entrelaçadas por nossos processos formativos, em especial, a nossa escolarização inicial, na tentativa de buscar (re)significações, muitas vezes esvaziadas pelo tempo cronológico que parece escorrer entre os dedos, ou de fugir ao risco – sobre o qual nos alerta Walter Benjamin (1994a) – de deixarmos de narrar as nossas experiências, porque a modernidade nos pede para que façamos o contrário<sup>6</sup>.

Em consonância com essa reflexão, com a Foto 4, *Paisagem perdida*, de Boris Kossoy tive o intuito de fazer uma provocação ao tempo cronológico que vivemos. Creio que o fotógrafo tentou denunciar a condição social precária de uma cidade brasileira na década de 1970, o que me remeteu ao isolamento, ao esquecimento e ao abandono. Compartilho a Foto 4:

---

<sup>6</sup> “Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicação. Em outras palavras: quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação”. (SOUZA, 2012, p.38)

Foto 4- *Paisagem perdida* [da série “Cartões Antipostais”]- Florianópolis, SC, 1972



Fonte: Boris Kossoy

Chamo a atenção especialmente para as condições do local. O que essa foto pode ocultar? Que ruídos e silêncios ela pode revelar? Ao observar a composição dos elementos, no meio da aridez, há a presença de barracos improvisados e, principalmente, uma cadeira vazia e uma roupa deixada sobre a cerca compondo o cenário.

Na tentativa de estabelecer analogia, a foto pode nos remeter tanto para a desolação quanto para a possibilidade de nos encorajarmos, ou seja, pode revelar o quanto o homem na condição de oprimido e esquecido se vê, num determinado momento da vida, diante da necessidade de se libertar e de abandonar as situações que o privam das condições mínimas de sobrevivência, do intercâmbio de experiências, da possibilidade de contar histórias, como apontou Benjamin (1994a, p. 205):

[...] sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo do trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim se teceu a rede em que está guardado o dom narrativo. E assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual.

Portanto, partir, sair em busca de outras perspectivas, de relacionar-se com as pessoas e dialogar para, quem sabe no contrapelo, em comunhão, transformar/ recuperar a “paisagem perdida” e, portanto, cultivar a “arte do encontro”, conforme Larrosa (2002 apud SOUZA, 2012, p.39).

Para situar o leitor nas opções que faço neste trabalho, enfatizo que a fotografia é minha conhecida de longa jornada, pois perpassa a minha vida pessoal: comecei a tomar gosto por ela ao registrar momentos familiares, principalmente, da minha filha Thaís. Concomitantemente, com o meu ingresso no magistério na década de 1990, passei a atuar como ACT<sup>7</sup> e a fotografar, com minha máquina fotográfica analógica, eventos da escola, bem como alguns momentos da aula.

Em decorrência dessa minha proximidade com a fotografia, optei por me aprofundar na potencialidade dessa arte<sup>8</sup> no exercício da docência e da pesquisa, o que, por sua vez, possibilitou-me muitas indagações e, especialmente, me propiciou deslocar-me e compreender a fotografia além da fotografia.

Recordo-me quando ouvi pela primeira vez na graduação em Pedagogia, na aula de História da Educação da professora Dra. Maria Angela Borges Salvadori que a fotografia trazia o ausente, ou seja, o não revelado. E essa tem sido uma das inquietudes nos meus estudos.

Portanto, a escolha das fotos de Boris Kossoy para compor a tese não foi aleatória, mas resultou da minha proximidade com a fotografia já na graduação, conforme já explicitado; nas especializações; e, em especial, em minha atividade como professora-pesquisadora, na pesquisa de Mestrado realizada na minha sala de aula; na condição de pesquisadora, por conta dos estudos do doutorado; e, ainda, como formadora de professores em que tenho trabalhado na perspectiva de pensar a escola por fotografias. Ademais, atualmente exerço o cargo de diretora efetiva de escola de uma rede municipal no interior do estado de São Paulo cumprindo uma jornada semanal de 40 horas e, juntamente com os coordenadores pedagógicos, tenho me debruçado na formação dentro da escola, fazendo uso da fotografia como memória, documento e pensamento, compreendendo que “esse é o instante preciso em que a fotografia se faz subversiva, ‘não quando se assusta, repele, ou mesmo estigmatiza, mas quando é pensativa’”. (BARTHES, 1984 apud ALLOA, 2015, p. 9) grifos do autor.

---

<sup>7</sup>Termo utilizado para denominar os professores eventuais no sistema estadual paulista, admitidos em caráter temporário.

<sup>8</sup> Trarei as contribuições da fotografia no capítulo 1, no item 1.6.

As fotografias têm como uma das suas peculiaridades a polissemia, ou seja, elas permitem produzir vários sentidos para quem as observa. No campo da interpretação iconológica, Kossoy (2009) defendeu que a foto propicia compreender a sua face oculta, ou seja, fazer uma interpretação do que ela “esconde”, o que não está explícito— daí a sua importância.

Para compor a escrita desta tese, além das leituras que sustentaram o *corpus* teórico, procurei também estabelecer interlocuções com diversos escritores, como: Clarice Lispector, Manoel de Barros, Bartolomeu Campos de Queirós, Mário de Andrade e Graciliano Ramos. Portanto, estou atravessada pelos pensamentos desses escritores na construção deste trabalho. Creio que as leituras de seus textos possibilitaram-me aguçar o olhar para a escrita de memórias e adquirir uma intimidade maior com a escrita.

Uma outra forte contribuição para a escrita da tese que explicitarei mais à frente se deveu também à minha participação numa apresentação para educadores em 2015, interpretando o documentário “Me gritaram Negra”<sup>9</sup>, poema de Victoria Santa Cruz<sup>10</sup>, na abertura do Seminário de Educação. O encontro, cuja palestra de abertura foi proferida pelo pesquisador Miguel Arroyo, foi parte de um projeto da Secretaria Municipal de Educação de Jundiá – São Paulo, do qual todos os profissionais da rede são convidados a participar de forma voluntária em cursos de pequena duração fora da jornada de trabalho. Compartilho o poema:

Tinha sete anos apenas,  
apenas sete anos,  
Como sete anos?!  
Não chegava nem a cinco!

---

<sup>9</sup>“Em 21 de março de 1960, em Johannesburgo, na África do Sul, 20.000 pessoas faziam um protesto contra a Lei do Passe, que obrigava a população negra a portar um cartão que continha os locais onde era permitida sua circulação. Porém, mesmo tratando-se de uma manifestação pacífica, a polícia do regime de apartheid abriu fogo sobre a multidão desarmada resultando em 69 mortos e 186 feridos. A data é uma das escolhidas para as mobilizações preparatórias da [Marcha das Mulheres Negras de 2015](#)”. Disponível em: <http://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/>. Acesso ao vídeo no you tube: <https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0> Acesso em: 03 abr. 2016.

<sup>10</sup>“É uma coreógrafa, dançarina, figurinista e poeta peruana, nascida em Lima em 1922. É irmã do poeta Nicomedes Santa Cruz. Estudou em Paris na Escola Superior de Estudos Coreográficos, onde criou os figurinos de peças como *El retablo de don Cristóbal*, de Federico García Lorca, e *La rosa de papel*, de Ramón del Valle Inclán. De volta ao Peru, fundou o Teatro y Danzas Negras del Perú. Apresentou-se e lecionou em diversos países, como Estados Unidos, Canadá, El Salvador, Guatemala, França, Bélgica, Suíça, Rússia e Israel, entre outros. Vive e trabalha, aos 91 anos, em Lima. Agradecemos a Marcus Fabiano Gonçalves por chamar nossa atenção para seu trabalho.” (Ricardo Domeneck) Disponível em: <http://revistamododeusar.blogspot.com.br/2013/12/victoria-santa-cruz.html> Acesso em: 27 maio 2016.

De repente umas vozes na rua  
me gritaram negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!  
"Sou por acaso negra?" - me disse  
SIM!  
"O que é isso, ser negra?"  
Negra!  
Eu não conhecia a verdade triste que isso ocultava.  
Negra!  
E me senti negra,  
Negra!  
Como eles diziam  
Negra!  
E retrocedi  
Negra!  
Como eles queriam  
Negra!  
E odiei meus cabelos e meus grossos lábios  
e olhei apequenada minha carne tostada  
E retrocedi  
Negra!  
E retrocedi...  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Neeegra!  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra!

E passava o tempo,  
e sempre amargurada  
Continuava carregando às costas  
minha carga pesarosa  
E como pesava!

Alisei meu cabelo,  
pus pó-de-arroz na cara,  
e em minhas entranhas retumbava a mesma palavra  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Neeegra!

Até que um dia em que retrocedia, retrocedia e estava  
prestes a cair

Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Negra! Negra!  
Negra! Negra! Negra!

E daí?

E daí?

Negra!  
 Sim  
 Negra!  
 Sou  
 Negra!  
 Negra  
 Negra!  
 Sou negra!

De hoje em diante não quero  
 alisar meu cabelo  
 Não quero  
 E vou rir daqueles  
 que para evitar - segundo eles -  
 que para evitarmos algum dissabor  
 Chamam os negros de gente de cor  
 E de que cor?!  
 NEGRO

E como soa lindo!  
 NEGRO  
 E olha esse ritmo!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO

Por fim  
 Por fim compreendi  
 POR FIM  
 Já não retrocedo  
 POR FIM  
 Avanço segura  
 POR FIM  
 E bendigo os céus porque quis Deus  
 que negro retinto fosse minha cor  
 E agora compreendi  
 POR FIM  
 Tenho a chave!

NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO  
 NEGRO NEGRO  
 Negra sou!

Creio que o poema faz um chamamento, ou seja, uma espécie de grito de resistência, de empoderamento, em virtude de que o negro inúmeras vezes teve a sua história negligenciada e ocultada pela sociedade. Compartilho a seguir a Foto 5, que registrou o momento do encerramento da apresentação à qual me referi. A título de identificação, destaco que estou no canto esquerdo na foto; portanto, a primeira no palco segurando um mamulengo<sup>11</sup> em traje vermelho.

Foto 5- Apresentação – Documentário



Fonte: Retirado de página do facebook Acesso em: 01 jul. 2016.

Na tentativa de estabelecer aproximação com o contexto do documentário, creio que a minha participação converge com a minha própria história de vida e com a concepção de educação e de pesquisa que defendo, cuja premissa é colocar-me à escuta dos atores da escola, muitas vezes silenciados, bem como considerar a importância de suas potencialidades na condição de produtores de conhecimento e cultura.

Outras fontes de inspiração e de estudos que me ajudam a escrever este trabalho centraram-se no campo da História da Educação, da Sociologia da Infância, da Antropologia

<sup>11</sup>É um tipo de [fantoche](#) típico do [nordeste brasileiro](#), especialmente do estado de [Pernambuco](#). A origem do nome é controversa, mas acredita-se que ela se originou de *mão molenga* - mão mole, ideal para dar movimentos vivos ao fantoche. Um ou mais manipuladores dão voz e movimento aos bonecos. Suas apresentações eram em praça pública, em geral nos arrabaldes durante os festejos religiosos, apresentando temática em geral [bíblica](#) ou sobre atualidades. O mamulengo faz parte da [cultura popular nordestina](#), sendo praticada desde a [época colonial](#). Retrata situações cotidianas do povo que a pratica, geralmente situações cômicas e sátiras. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Mamulengo> Acesso em: 12 jun.2017

da Infância, com a participação nos cursos da pesquisadora Renata Meireles, responsável pelo projeto “Território do Brincar<sup>12</sup>” no Brasil, e no contato com Gandhy Piorski. E, mais recentemente, tem sido relevante o meu encontro com a potência dos estudos biográficos, a partir de Franco Ferrarotti, Walter Benjamin, Paul Ricoeur, Maria da Conceição Passeggi, Adair Mendes Nacarato, entre outros, na tentativa de empoderar-me, ou seja, de fazer com que as nossas vozes, nossas escritas e as fotografias, ao serem narradas, se tornem instrumentos de reflexão, pois elas me possibilitaram o diálogo com os meus pares e, portanto, a (re)significação e a subversão. E constituíram-se num inventário fecundo para pensar o campo da formação de professores, interesse central desta pesquisa.

Para compor o “álbum” de fotografias que conduziram a tese e me possibilitaram tecer uma história, a qual também circula por dentro de nossas histórias, selecionei quatro fotos de autoria de Boris Kossoy para a abertura dos capítulos. Assim, esse conjunto de fotos teve a tarefa de narrar a trajetória da tese.

Dessa forma, no Prelúdio, na foto “*Surpresa na estrada*” assumo simbolicamente o “arlequim”, um personagem irreverente e disposto a caminhar em busca de respostas e fazer indagações sobre a sua própria história de vida. No capítulo um, por meio da foto intitulada de “*Alfaiate- Salvador*”, apresento-me na figura de um menino negro, que “caminha por ruas<sup>13</sup>”, contando a minha infância e escolarização inicial, bem como o encontro com os meus pares (participantes desta pesquisa), os quais, por sua vez, também contaram sobre as suas infâncias. No capítulo dois, na foto “*Sem título – Alemanha Ocidental*”, nós (pesquisadora e participantes) narramos, a partir da navegação por um rio sereno, as nossas lembranças dos momentos de escolarização inicial, em especial, as culturas escolares vividas por nós. No capítulo três, na foto *Sem título, New York*, ao nos tornarmos professores, assumimos metaforicamente a condição de “manequins” e, embora ocupássemos posição de destaque naquela loja, na maioria das vezes, éramos invisíveis aos “olhos” das políticas públicas que

---

<sup>12</sup> “É um trabalho de escuta, intercâmbio de saberes, registro e difusão da cultura infantil. Entre abril de 2012 e dezembro de 2013, os documentaristas Renata Meireles e David Reeks, acompanhados de seus filhos, percorreram o Brasil. Eles visitaram comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, revelando o país através dos olhos de nossas crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar, que nos apresenta a criança a partir dela mesma. Em cada encontro surgiam intensas trocas e diálogos, por meio de gestos, expressões e saberes que foram cuidadosamente registrados em filmes, fotos, textos e áudios. Um intercâmbio onde pesquisadores e crianças se encontraram no fazer e no brincar, sempre aprendendo um com o outro”. Disponível em: <http://territoriodobrincar.com.br/o-projeto/> Acesso em: 27 maio 2016.

<sup>13</sup> “Ou estradas desconhecidas, enfrenta conflito pessoais ou coletivos, sai da zona de conforto, pois a apresentação da história pode ser a de uma instabilidade inconsciente que será modificada ali adiante, por um gesto ou evento. Nessa trajetória o herói se transforma em algo diferente da sua condição inicial” (SANCHES, 2010, p.112).

pensam a formação docente. No capítulo quatro, na foto *Carroussel- São Luís*, envolvidos pela brincadeira e pela circularidade do carrossel, possibilitamos um movimento de reflexão sobre as nossas narrativas e sobre a docência na Educação Infantil. Compõem o fechamento desse álbum, no último capítulo momento da pesquisadora-narradora-formadora consigo mesmo, a presença das *Lavadeiras de Almenara*, que com seu canto realizam um chamamento a todos nós para a resistência, juntamente com o reaparecimento do “*arlequim*”, que fomenta a continuidade dessa história que foi construída, ou seja, (re)significada; portanto, traz a ideia de inacabamento da tese. Assim, a pretensão é que, após a finalização deste trabalho, outras narrativas e outras fotografias possam tecer um outro enredo e possibilitar outras pesquisas no campo da formação docente e, conseqüentemente, outras reflexões acerca destas questões.

Aposto, portanto, no que Ferrarotti (2014, p.31) defendeu: “Escrever a própria vida é uma aventura existencial que transforma uma vida”. Destarte, a escrita não é um ato sem importância, pois ela possibilita produzir vários sentidos para os sujeitos.

A trajetória que foi desenhada e esculpida com os professores da infância propiciou nos reconhecermos como seres históricos e possuidores de “objetos biográficos”. Para Bosi (2003, p.26), os objetos “[...] envelhecem com o possuidor e se incorporam à sua vida: o relógio da família, o álbum de fotografias, a medalha do esportista [...]. Cada um desses objetos representa uma experiência vivida, uma aventura afetiva do morador”.

Ainda em seus estudos, em especial sobre a memória, em que pesquisou os trabalhadores, os velhos, ou ainda os que estiveram sempre à margem propriamente dita, Bosi (2003, p. 31) discutiu que a memória “opera com grande liberdade escolhendo acontecimentos no espaço e no tempo, não arbitrariamente mas porque se relacionam através de índices comuns. São configurações mais intensas quando sobre elas incide o brilho de um significativo coletivo”.

Reportando-me aos estudos sobre as histórias de vida<sup>14</sup>, com base em Ferrarotti (2014, p. 35), destaco que elas têm sido de grande importância nas pesquisas acadêmicas, especialmente no campo da formação de professores, pois permitem um “conhecimento a dois” ou seja, entre pesquisadores e participantes durante a pesquisa.

Acredito que longe dos modismos e pautada nos estudos de Benjamin (1994a), Passeggi (2011), Nacarato(2012), entre outros, as narrativas têm trazido muitas contribuições, na medida em que ajudam a compreender a identidade dos professores, dentro de um contexto histórico e principalmente por uma ideia-chave da importância do ato de narrar, permitindo

---

<sup>14</sup> Neste trabalho, em virtude da multiplicidade de nomes presentes nos estudos, ora utilizarei o termo “narrativa”, ora “histórias de vida”, considerando o mesmo significado para ambas.

fazer a intersecção da vida com a profissão e, ainda, mobilizar o forte entrelaçamento entre o individual e o coletivo, com a possibilidade de (re)significar o próprio percurso vivido.

Na condição de pesquisadora-narradora-formadora e pertencente ao chão da escola, acredito que a narrativa possibilitou um movimento dialógico entre os envolvidos, colocando em evidência que as certezas são provisórias e, portanto, passíveis de ordem, desordem, caos, equilíbrio, num movimento contínuo que provoca inquietudes e reflexões. Daí a sua importância no processo formativo.

Outra contribuição, ainda em relação ao trabalho com as narrativas, refere-se à possibilidade de trazer à tona a dimensão emancipadora mediada pelo encorajamento e pelo protagonismo do professor.

Historicamente, as pesquisas acadêmicas que têm tomado como objeto de estudo a formação de professores evidenciaram a prevalência da racionalidade técnica. Neste trabalho, em contraposição à perspectiva destacada, comungo com o que Nóvoa (1995, p. 25) defende: a formação

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Portanto, levar em consideração, no processo formativo, as contribuições da sala de aula, bem como a história de vida dos professores, é central na formação, na medida em que elas possibilitam a reflexão.

Acrescento que a perspectiva da racionalidade técnica trouxe muitas lacunas ao processo formativo. A primeira delas foi o apagamento da voz do professor, gerando “*la crisis identitaria*<sup>15</sup>”, ou seja, “a crise de identidade do professor ficou inscrita em primeiro lugar num quadro mais geral de identificação sexual, religiosa, familiar e laboral” (DUBAR, 2002 apud BOLIVAR, 2006) e a segunda, as políticas públicas, a produção de documentos oficiais de forma verticalizada, que, muitas vezes, não dá outra alternativa que não seja seguir as prescrições, entre tantos outros entraves.

Fiz a opção pela escrita da tese no gênero narrativo. Creio que esse estilo de escrita gerou muitas inquietudes para mim, pois, de certa forma, rompeu com a academização tão

---

<sup>15</sup>“*La crisis identitaria del profesorado se inscribe -en primer lugar- en un cuadro más general de transformaciones sociales, que han resquebrajado los espacios tradicionales de identificación sexual, religiosa, familiar o laboral*”. (DUBAR, 2002 apud BOLÍVAR, 2006, p. 25)

enraizada na universidade. A escrita de um texto narrativo necessita de um exercício constante e supõe também a identificação da pesquisadora com o gênero.

O texto da tese se constituiu de forma híbrida; no entanto, defendo o quanto o gênero narrativo pode aproximar os leitores dos contextos, por conta da possibilidade da imersão nos fatos narrados, sem deixar de lado o *corpus* teórico nem todo o arcabouço que constitui a pesquisa científica, a partir dos cânones tradicionais.

Um fato importante que gostaria de partilhar é que, na pesquisa de Mestrado, estive na condição de professora-pesquisadora e encontrei-me no que denominei de espaço-fronteira<sup>16</sup>, termo esse entendido pelo processo vivido que foi marcado por muitas tensões, aprendizagens e pelo percurso com os alunos, que me possibilitou compreender a linha tênue existente entre ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo.

Ter sido professora da Educação Básica tornou-se um facilitador ao desenvolvimento da pesquisa de doutorado, pois possibilitou-me certa proximidade com os participantes, em virtude de que nós falávamos de um lugar comum e vivido por todos. Defendo que os processos formativos devem possibilitar o diálogo e a reflexão, o que significa principalmente levar em consideração a voz do professor, bem como toda a sua história de vida.

Para escrever a nossa história, teçi o capítulo 1, denominado de “Caminhando pelas ruas: as narrativas e as fotografias como possibilidades para tecer as nossas histórias”. Nele apresento a minha narrativa do ponto de vista pessoal e social, dando ênfase para a minha formação; trago também as narrativas dos participantes da pesquisa sobre suas infâncias, apresentando-os. Para Passeggi (2011b, p. 151), as narrativas se constituem em experiências fundadoras, “[...] que abrem espaços para o trabalho de compreensão de como elas afetaram a pessoa que narra e a que escuta”. No percurso metodológico em que fiz a opção pela pesquisa-formação, apoio-me nas entrevistas narrativas e na constituição dos grupos de discussão.

A partir daí, Rafael, Cristiane, Sueli e Mariana (participantes da pesquisa)<sup>17</sup> e eu na condição de pesquisadora-narradora-formadora começamos, juntos, a escrever a nossa história de vida e formação. Destaco a potência do método biográfico, a partir das narrativas, e ainda a

---

<sup>16</sup> “Viver no espaço-fronteira é viver momentos de tensão na duplicidade de papéis de professora e pesquisadora, e agora a possibilidade de compreender a complexidade do trabalho docente, isto é, da professora que tem um currículo a cumprir, as normas disciplinares, as relações tensionais entre os diferentes atores do cotidiano escolar e o compromisso ético com a aprendizagem dos alunos, em paralelo à atuação como pesquisadora, que precisa garantir a documentação da pesquisa, sem que essa atividade afete o compromisso da docência.” (SANTOS, 2015, p. 40).

<sup>17</sup> Quatro profissionais participam desta pesquisa: duas professoras, um coordenador pedagógico de Educação Infantil da rede municipal e uma coordenadora pedagógica da Educação Infantil da rede conveniada. No entanto, ao fazer menção a cada um dos participantes, utilizarei a expressão “professor da infância”.

importância da fotografia vista além da ilustração, ou seja, sempre no campo da interpretação que necessariamente passa pela interação e pelo diálogo com os pares. Ressalto a potencialidade das entrevistas narrativas, pois elas propiciaram a narração dos fatos marcantes das histórias de vida e a escuta atenta por parte da pesquisadora, a partir de um “observador participante”, pois é “preciso que nasça uma compreensão sedimentada no trabalho comum, na convivência, nas condições de vida muito semelhantes. Não basta trabalhar alguns meses numa linha de montagem para conhecer a condição operária” (BOSI, 1994, p. 38).

No segundo capítulo, intitulado “Paisagens: revelando as culturas escolares”, destaco dois movimentos interessantes que ocorreram e só puderam ser confirmados e identificados no momento das textualizações e das decorrentes leituras das narrativas. Refiro-me à discussão sobre o acervo de fotos do tempo de escola. Desde a elaboração do projeto de pesquisa havia uma inquietude sobre a possibilidade de algum participante não ter fotografias e, diante disso, sua participação ser afetada. Sempre acreditei não ser esse um complicador! E isso se confirmou durante o desenvolvimento da pesquisa, evidenciando a potência da narrativa dos participantes, bem como nos grupos de discussão, haja vista que todos puderam entrar em contato com as fotos dos participantes que possuíam, inclusive fomentando a discussão entre eles. No grupo de discussão-reflexão também foi possível, por meio de periódicos e de acesso à Internet, conhecer fotografias do tempo de escola, disponíveis em artigos acadêmicos que tomam como objeto de estudo a fotografia.

Um deles foi as “Fotografias do tempo de escola”, em que os participantes compartilharam o seu acervo pessoal, cujas fotografias foram centrais para aproximar-me dos participantes nas entrevistas narrativas; e o outro, as “Grafias-imagens”, que se revelaram potentes, na medida em que, embora a pesquisadora e uma das professoras não possuísem fotografias dos tempos de escola, na condição de estudantes, suas narrativas lhes possibilitaram criar metaforicamente “imagens”, do que havia sido seu tempo de escola. Ainda dentro do contexto das “grafias-imagens”, dou destaque para as materialidades (caderno escolar e pasta de atividades) da pesquisadora e de uma professora participante da pesquisa.

Assim, na constituição desses dois movimentos, procuro, a partir das entrevistas narrativas, evidenciar as culturas escolares presentes ou ausentes. Mediante o contexto apresentado também foi possível refletir e identificar as permanências e as impermanências das nossas narrativas nos nossos processos de escolarização.

Já no terceiro capítulo, de nome “Da parada para olhar a vitrine à entrada na loja: os (des)caminhos na formação de professores da educação infantil”, tomo as lembranças

escolares dos professores da infância como referência para a constituição da identidade docente e destaco as lacunas existentes durante a formação inicial, nos cursos de Pedagogia e Normal Superior, a formação continuada dos professores em que prevaleceu o modelo da “racionalidade técnica”, conforme Passeggi e Cunha (2013, p. 45):

Numa prática de caráter prescritivo, ao invés de refletirem sobre as causas e desdobramentos dessas situações, eles são levados a desempenhar o papel de ator e a adotar modelos que lhes são oferecidos ao invés de examinar suas próprias experiências e os saberes que emergem da prática cotidiana.

Compõe ainda esse capítulo uma breve discussão do reconhecimento da Educação Infantil e a ambiguidade do que é ser professor da Educação Infantil, bem como as potencialidades das narrativas na formação docente.

No quarto capítulo, denominado de “Na Ágora: um carrossel para narrar as nossas histórias e (re)invenções”, apresento detalhadamente o movimento do grupo de discussão-reflexão, as propostas trazidas e negociadas no coletivo, que impulsionaram o diálogo entre nós; as notas de campo, os registros dos professores da infância, as narrativas de subversão produzidas por mim depois de cada “encontro”.

No quinto capítulo teço as considerações finais, intituladas de “Da nossa caminhada realizada às anotações nas bordas do caderno”, nas quais procurei recuperar o que as nossas narrativas já nos contavam e as ressignificações que construímos durante este percurso.

Isso somente foi possível por meio da partida encontrando-me com os meus pares e com eles dialogando e produzindo (re)significações; portanto, rompendo com o tempo cronológico, descrito por Nunes (1988), em que o tempo é marcado pelo acontecimento das nossas vidas, e a sensação de sufocamento nos dias atuais parece-nos cada vez mais presente.

Nesse sentido, retomo a epígrafe trazida no início desta tese: “Será que é tempo que lhe falta pra perceber? Será que temos esse tempo pra perder? E quem quer saber? A vida é tão rara, tão rara...”.

## 1.CAMINHANDO PELAS RUAS: AS NARRATIVAS E AS FOTOGRAFIAS COMO POSSIBILIDADES PARA TECER AS NOSSAS HISTÓRIAS

Foto 6- *O alfaiate*, Salvador, Bahia, 1972. Da série “Cartões antipostais”<sup>18</sup>



Fonte: Boris Kossoy (2010)

---

<sup>18</sup> A palavra “antipostal” foi criada pelo fotógrafo Boris Kossoy na tentativa de denunciar, por meio de suas fotografias, a realidade que circundava o Brasil. A exemplo disso, durante o surgimento dos cartões postais no século XIX, a ideologia presente era mostrar as belezas existentes no Brasil, o que, por sua vez, impulsionou também os movimentos imigratórios. Dessa forma, Kossoy faz justamente o contraponto na série dos cartões antipostais, mostrando as desigualdades de toda ordem presentes no País. Kossoy focalizou diversos pontos do Brasil, com o propósito de desvelar uma faceta não idealizada do país então mergulhado no chamado “milagre brasileiro”, sonho ilusório que pretendia mascarar um real pesadelo: o regime militar.

Neste primeiro capítulo apresento as narrativas dos participantes da pesquisa (eu e os professores da infância) e os instrumentos da pesquisa que me possibilitaram a construir o trabalho sob a perspectiva da pesquisa-formação.

Para iniciar, compartilho a minha narrativa, na tentativa de provocar nos leitores o sentimento de infância e a busca da formação permanente. Compõem também este capítulo as vozes<sup>19</sup> dos sujeitos participantes desta pesquisa.

Na escrita desta tese, conforme já afirmei, assumo o lugar de “pesquisadora-narradora-formadora” (PNF). Um lugar que considero no entremeio, ou seja, entre pessoas, objetos e sensações. Assim o narrar transita e me envolve enquanto pessoa que é pesquisadora e formadora. Para Delory- Momberger (2014b, p. 22, grifos no original), o envolvimento do pesquisador implica na:

[...]preocupação em apresentar-se ou dar-se a conhecer, testemunha, pelo contrário, uma intenção comunicacional marcada pelo conhecimento mútuo. Nessa dimensão, o si não se limita mais a declinar sua identidade, mas desvela algo de sua historicidade, às vezes mesmo até formulando um “eis-me aqui” que exprime a doação, a ajuda, a promessa ou a responsabilidade, atos que envolvem, desta vez, sua “ipseidade”, isto é uma certa relação do sujeito consigo mesmo no tempo. Enfim, a preocupação com o interesse emancipatório se revela em relatos de si onde o sujeito procura compreender sua história, o sentido do que ele fez ou do que lhe acontece, para fazer o balanço ou abrir-se a outras possibilidades de vida.

Dessa forma, no ato de narrar estou entre o meu “eu” e os que me constituem e atravessada por eles. Para Bruner e Weisser (1995, p. 144-145, grifos no original):

O eu que fala ou escreve vive na “instância do discurso” onde tenta personificar um ser criado a partir da memória. O narrador e seu objeto “compartilham o mesmo nome, mas não o mesmo tempo e espaço”.[...] Criar essa narrativa não significa mentir deliberadamente ou, como devem fazer os escritores de ficção, usar um fragmento de memória para a elaboração de uma história; ao agirmos assim, buscamos uma verossimilhança que satisfará a nós e a nossos ouvintes.

Assim, a minha voz esteve entrecortada com a dos participantes da pesquisa na qual narrei os caminhos desta tese: fiz parte da pesquisa e acredito que colaborei tanto para a minha formação quanto para a dos professores envolvidos. Ao narrar, apoio-me na ideia de “sujeito-autor” defendida por Josso (2008, p. 52): “repensa o próprio processo de formação e

---

<sup>19</sup> Apresentadas no corpo do texto em itálico e entre aspas. As narrativas que excederam quatro linhas estão em recuo, sem aspas.

descobre possibilidades e limites do narrar, da perspectiva que vê a própria vida, palavra e gramática que adquiriu para poder contar”.

Evidencio que, por fazer parte deste trabalho, condição essa inerente da pesquisa-formação, tomei os cuidados necessários em relação aos critérios de validade e confiabilidade<sup>20</sup>. Tratar dessa problemática do envolvimento da pesquisadora requer o esforço de mergulhar no que Perelli et al. (2013, p. 279) afirmam sobre a “aventura de experienciar uma pesquisa participativa”. Isso implicou, portanto, em lidar com os percalços, as des(construções) e o compromisso com a ética.

Parto da ideia de que a escolha da Foto 6 *O alfaiate*, da série dos antipostais, para abertura deste capítulo se deu possivelmente por lembrar-me do vestido encomendado pela minha mãe a uma costureira, bem como do relato de meu pai sobre um famoso alfaiate de nome “João de Deus”, que, na década de 1970, fazia ternos com fino acabamento, e, para comprá-los, segundo depoimento de meu pai, era necessário fazer muita economia devido ao alto custo.

Na foto há, em destaque, um menino vestido com *shorts*, camisa branca e descalço, que, ao passar pela calçada íngreme, parece olhar estranhamente para dentro da alfaiataria, revelando certa curiosidade de sua parte. Creio que talvez ele estivesse pensando quem poderia usar aquele paletó colocado no manequim. Parece haver um estranhamento entre o manequim e o menino na troca de olhares! E indago: Que infâncias viveu esse menino? Frequentou escola? Onde está a sua família? De onde vem e para onde vai? Das pessoas presentes na foto, será que alguma tinha relação de parentesco com o menino?

Na alfaiataria parece haver dois homens. Um deles, atrás do balcão, parece estar atendendo alguém. E o outro homem, cujos pertences provavelmente ficaram na porta do estabelecimento enquanto ele aguarda para ser atendido, tem um dos braços apoiado na cintura. No enquadramento do lado oposto ao do homem, uma senhora de vestido estampado, sentada numa cadeira, calçando chinelos, parece dar pistas de estar acompanhando o homem. A foto dá ideia de que a alfaiataria é pouco frequentada por clientes, pois quem está lá dentro parece pedir ajuda ou, quem sabe, um emprego...

A foto foi realizada em Salvador, e vale destacar que o estado da Bahia possuía um número considerável de negros<sup>21</sup>; muitos deles, em virtude da desigualdade social presente no País, viviam em condições precárias e com poucos recursos financeiros.

---

<sup>20</sup> Os dados da pesquisa e as análises foram compartilhadas com os professores da infância.

<sup>21</sup> Desde o início da década de 1970, é possível registrar a formação de entidades que, como diz o relatório do Serviço Nacional de Informações (SNI), buscavam denunciar o racismo e organizar a comunidade negra. Por

O contexto político da década de 1970, data da produção da foto, foi marcado pela Ditadura Militar, em que, por meio de Atos Institucionais (AI), ditavam-se regras, normas e valores que deveriam ser cumpridos à risca.

Esse período teve como características principais: o autoritarismo, a supressão dos direitos constitucionais, a perseguição política, a prisão e a tortura pelos partidos de direita. E, somada a isso, a imposição da censura nos meios de comunicação. Em consonância, a dificuldade de ordem financeira parecia prevalecer, como parecem revelar as condições em que se encontravam as pessoas em destaque na foto.

O cenário na escola também não era diferente. Os professores também sofriam as consequências do período ditatorial. Muitos foram torturados e vários até desapareceram. Na sala de aula, o regime político controlava a formação dos estudantes, priorizando as disciplinas de Organização Social e Política Brasileira (OSBP) e Educação Moral e Cívica, nas quais os estudantes eram doutrinados e docilizados para atender às exigências do governo. Interessante como essas culturas escolares se perpetuaram ano a ano, sugerindo uma certa naturalização das práticas nas escolas. Corroboram ainda esse cenário os altos índices de analfabetismo, de evasão escolar e de repetência.

Considerando essas ponderações, em que medida os trabalhos do alfaiate e do professor se entrecruzam? A alfaiataria e a escola estavam a serviço de quem? Quais eram as sutilezas existentes entre tecer a roupa e a aula? Não tenho aqui a pretensão de dar conta destas questões, mas acredito que elas são passíveis de reflexões, especialmente, fazendo referência ao texto “Para além da inveja do tênis<sup>22</sup>” (RIBEIRO, 2014), ou seja, a sociedade dessa vitrine que nos atravessa, ao mesmo tempo que mostra, também oculta. Evidencia-se, portanto, a presença de várias dicotomias: entre ter e ser; entre poder e saber.

Retomando a lembrança sobre o meu vestido mencionado no início do capítulo, destaco que ele era azul, longo e de tricô, confeccionado na máquina “Lanofix”. Ainda guardo a foto – e aqui a compartilho – que registrou a primeira vez que usei o vestido.

---

exemplo, o Grupo Palmares, criado em Porto Alegre em 1971; o Centro de Estudos e Arte Negra (Cecan), aberto em São Paulo em 1972; a Sociedade de Intercâmbio Brasil-África (Sinba), inaugurada no Rio de Janeiro em 1974; e o Bloco Afro Ilê Aiyê, fundado em Salvador também em 1974. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/artigos/orgulho-da-cor>. Acesso em: 26 mar. 2016.

<sup>22</sup> Texto escrito pelo filósofo Renato Janine Ribeiro (2014), que será mencionado no capítulo 3.

Foto 7: Meu vestido azul



Fonte: arquivo pessoal da pesquisadora

Na foto, a minha expressão facial sugeriu o meu contentamento de estar de posse de um vestido feito sob medida para mim, pois, segundo depoimento da minha mãe, ela havia encomendado para uma data especial e pago com as economias realizadas durante o ano.

Tanto o meu olhar quanto o meu sorriso na foto parecem querer imortalizar aquele momento. Curiosamente aparento uma certa imobilidade corporal, sinalizada pela postura firme dos meus ombros, aproximando-me dos escritos de Benjamin (1994 a, p. 98) sobre “o retrato infantil de Kafka”.

O menino de cerca de seis anos é representado numa espécie de paisagem de inverno, vestido com uma roupa de criança, muito apertada, quase humilhante, sobrecarregada com rendas. No fundo, erguem-se paineiras imóveis. E, como para tornar esse acolchoado ambiente tropical ainda mais abafado e sufocante, o modelo segura na mão esquerda um chapéu extraordinariamente grande, com largas abas, do tipo usado pelos espanhóis.

Não sei dizer por quanto tempo consegui ficar com aquele vestido no auge dos meus 8 anos de idade, quando brincar era a minha principal atividade. Aliás, lembro-me muito bem do meu jeito desengonçado de ser e dos meus brinquedos preferidos: a bola e a pipa! Trago aqui a poesia de Carlos Drumond de Andrade <sup>23</sup>.

---

<sup>23</sup>Disponível em

[http://acasaredonda.com.br/system/textos/arquivos/000/000/004/original/Brincadeira\\_da\\_PIPA.pdf?1392820674](http://acasaredonda.com.br/system/textos/arquivos/000/000/004/original/Brincadeira_da_PIPA.pdf?1392820674).

Acesso em: 26 mar. 2016

O bom da pipa não é mostrar aos outros. É sentir individualmente a pipa dando ao céu o recado da gente. Você solta o bichinho e se solta também! Ele é a tua liberdade, teu eu girando por aí, dispensando de todos as limitações.

Outro fato curioso era a cor desse vestido, pois, na maioria das vezes, as roupas femininas e infantis tinham sempre tons de rosa. Ah, creio que ainda não haviam inventado a “Frozen”, personagem explorada pela indústria de brinquedos nos dias de hoje e que invadiu as lojas infantis, cultivando o imaginário das crianças. Porém preconizava-se também um paraíso permeado por princesas e rainhas, em que predominam cenários com esculturas de gelo e neve; portanto, bem distantes da tropicalidade brasileira, mas a boneca Barbie já fazia parte da sociedade de consumo das crianças com uma ideologia marcada pela docilidade, pela fragilidade e pela imagem do corpo escultural.

Um dia desses, ao olhar a Foto 7, deparei-me com os meus cabelos ondulados, disciplinados, enfeitados, compridos e cacheados, os quais eram penteados pelo meu pai. E eu chorava copiosamente, pois detestava pentear o cabelo, sentia uma dor de cabeça intensa e, portanto, certamente preferiria ter tido os cabelos curtos, por conta de sua praticidade e também para me livrar do sofrimento.

Ainda me referindo- ao corte de cabelo, ao ouvir recentemente o conto “Tempo de camisolinha<sup>24</sup>”, de autoria de Mário de Andrade, estabeleci com ele uma conexão, pois o escritor contou que os seus cabelos foram cortados na infância, sem que ele pudesse expressar a sua vontade de mantê-los compridos. Isso lhe causou frustração tamanha, mas, segundo depoimento dos seus familiares, era hora de o menino deixar a infância e se tornar homem! E, dando continuidade à história, tomo emprestadas de Valéry (1931 apud JOSSO, 2010, p. 22) estas palavras: “peço desculpas de me expor assim, diante de vós, mas considero que é mais

---

<sup>24</sup>O primeiro contato com o referido conto foi no congresso que discute políticas públicas e temáticas sobre a infância, o COPEDI (2015) realizado pela Universidade Federal de São Carlos- SP, no qual pude participar da mesa de Marcia Gobbi, que iniciou sua apresentação lendo o conto de Mario de Andrade, conforme apresento: “A feiúra dos cabelos cortados me fez mal. Não sei que noção prematura de sordidez dos nossos atos, ou exatamente, da vida, me veio nessa experiência da minha primeira infância. O que não pude esquecer, e é minha recordação mais antiga, foi, dentre as brincadeiras que faziam comigo para me desemburrar da tristeza em que ficara por me terem cortado os cabelos, alguém, não sei mais quem, uma voz masculina falando: ‘Você ficou um homem, assim!’. Ora eu tinha três anos, fui tomado de pavor. Veio um medo lancinante de já ter ficado homem naquele tamanhinho, um medo medonho, e recomecei a chorar. Meus cabelos eram muitos bonitos, dum negro quente, acastanhado nos reflexos. Caíam pelos meus ombros com cachos gordos, com ritmos pesados de molas de espiral. Me lembro de uma fotografia minha desse tempo, que depois destruí por uma espécie de polidez envergonhada. . . Era já agora bem homem e aqueles cabelos adorados na infância, me pareceram de repente como um engano grave, destruí com rapidez o retrato. Os traços não eram felizes, mas na moldura da cabeleira havia sempre um olhar manso, um rosto sem marcas, franco, promessa de alma sem maldade. De um ano depois do corte dos cabelos ou pouco mais, guardo outro retrato tirado junto com Totó, meu mano. Ele, quatro anos mais velho que eu, vem garboso e completamente infantil numa bonita roupa marinheira; eu, bem menor, inda conservo uma camisolinha de veludo, muito besta, que minha mãe por economia teimava utilizar até o fim”. Disponível em: [http://letras.cabaladada.org/letras/tempo\\_camisolinha.pdf](http://letras.cabaladada.org/letras/tempo_camisolinha.pdf). Acesso em: 21 abr. 2016.

útil contar aquilo que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador”. E a menina do vestido azul narra:

Nasci em 1968<sup>25</sup>, na cidade de Jundiaí, conhecida por “Terra da Uva”, no interior do estado de São Paulo. Sou filha de gente simples e honesta, que sempre conquistou as coisas com muita dificuldade. No meu nascimento, minha mãe, Helena, infelizmente teve muitas complicações no pós-parto, que sugeriram ter havido erro médico. Demorou para se recuperar, superou desafios e se reestabeleceu. É a minha companheira fiel em todos os momentos da minha vida! Meu pai, carinhosamente chamado de “papito” e “Miro” pelos mais próximos, é também amante da pescaria, incansável na fé, divertido, de uma sabedoria incrível, articulador e crítico por excelência. Talvez eu tenha aprendido com o meu pai, que é um insistente pescador, o dom da paciência. Sou como ele, que busca os peixes na incerteza das águas do rio. Além deles, tenho Thaís, a minha pérola mais preciosa, que me fez avó de duas meninas lindas, a Duda e a Lalá!

Iniciei definitivamente na escola no ano de 1975 e, de lá para cá, devo dizer que sempre estive na escola, seja na condição de aluna ou de professora. Na minha formação inicial, vivi todas as mazelas do ensino tradicional. No entanto, isso não me incomoda, visto que em nenhum momento deixei de correr atrás da minha formação permanente.

Uma lembrança muito latente do meu percurso estudantil era a minha obsessão por livros, em especial, pela biblioteca da escola. Recordo-me até hoje que a biblioteca ficava na parte inferior da escola, numa espécie de porão. Os alunos das quartas séries ficavam responsáveis pelo empréstimo dos livros no período contrário ao das aulas. Eu adorava ficar na biblioteca para atender os alunos e aproveitava para ler! Compartilho aqui uma foto retirada da rede social:

---

<sup>25</sup>Historicamente esse ano foi marcado pelas revoluções estudantis, entre elas a reforma universitária de 1968, que previa a extinção do cargo de professor universitário, a unificação do vestibular e a organização do programa de pós-graduação, cuja implantação ocorreu no ano de 1970. E pelo Ato Institucional nº 5 –AI-5 –, que retirou conquistas individuais, públicas e privadas; o presidente da República detinha em suas mãos os poderes do executivo e do legislativo.

Foto 8- biblioteca da escola



Fonte: Página do Facebook Antonino Messina. Acesso em: 03 jan.2017

Ao olhar para a foto penso que não existe a figura do bibliotecário. Ali aparecem algumas crianças sentadas e com os livros sobre a mesa, e outras parecem escolher!

Das minhas lembranças da biblioteca, lembro-me de que os livros ficavam dispostos em prateleiras, e a imagem que eu tenho é dos livros das fábulas. Para Benjamin (2002, p.58, grifos do autor), a fábula

pode representar um produto espiritual de maravilhosa profundidade, cujo valor a criança percebe certamente em pouquíssimos casos. Também podemos duvidar que os jovens leitores apreciam a fábula em virtude da moral que a acompanha, ou que a utilizem para aperfeiçoar a sua capacidade de compreensão, como por vezes supunha, e sobretudo desejava, uma certa sabedoria alheia à esfera das crianças. Seguramente, os pequenos se divertem mais com o animal que fala de forma humana e age racionalmente do que com o texto mais rico de ideias.

Lembro-me até do formato das coleções! Nas prateleiras os livros pareciam ser muito compridos! Essa sensação se deve provavelmente à minha estatura na época. Os livros tinham acabamento em brochura, e as páginas eram bastante coloridas, muitas delas já soltas de tanto manuseio. Benjamim (2002, p. 113), ao narrar “Livros”, destacou: “[...] a lombada é que devia ter sofrido mais abusos; daí o fato de ambas as capas saírem do lugar e de a borda formar degraus e terraços. [...]”.

Cada página folheada e lida com intenso envolvimento com os personagens das histórias, sempre me despertava uma grande emoção, e o prazer pela leitura aumentava a cada

dia! Apresento, a fim de estabelecer uma relação com o contexto, um trecho da narrativa “Ampliações – criança lendo”, de Benjamin (1994b, p. 37):

[...] Para ela as aventuras do herói são legíveis ainda no redemoinho das letras como figura e mensagem no empuxo dos flocos. Sua respiração está no ar dos acontecimentos e todas as figuras lhe sopram. Ela está misturada entre os personagens muito mais perto que o adulto. É indivisivelmente concernida pelo acontecer e pelas palavras trocadas e, quando se levanta, está coberta pela neve do lido.

Recordo-me do meu contato com o livro *A ilha perdida*, de Maria José Dupré, da coleção Vagalume<sup>26</sup>. Esse foi um dos livros que mais apreciei na minha escolarização inicial. Lembro-me que sua capa era azul-clara e que também havia a imagem de um rio volumoso e dois irmãos, Eduardo e Henrique, estavam dentro de uma canoa. A história contava sobre os meninos que, impulsionados pelo desejo de aventurar<sup>27</sup>-se, saíram escondidos de casa e ficaram perdidos na ilha, cometendo peraltices; e, conseqüentemente, os familiares ficaram muito preocupados com o desaparecimento dos meninos, que enfrentaram muitas dificuldades, mas, por conta disso, conheceram outras formas de sobrevivência e ainda se encantaram com as belezas naturais da ilha. A seguir apresento uma foto da escada de acesso para a minha sala de aula na escola.

---

<sup>26</sup>“Há quase quatro décadas, a coleção de livros Vaga-Lume, da Editora Ática vem encantando jovens com histórias criativas, envolventes e muito interessantes. A famosa coleção surgiu em 1972 e, de lá pra cá, nunca mais deixou de ser referência entre adolescentes e mesmo adultos. Professores do ensino fundamental em todo o país, indicam essas histórias como leitura obrigatória. O grande sucesso dos livros pertencentes à coleção Vaga-Lume se deve, em grande parte, à facilidade da leitura e ao ineditismo das histórias narradas. Os títulos da referida série realmente despertam nos jovens o gosto pela leitura e o encantamento pela literatura” (Vaga-Lume para os jovens, 2009, s.p.). Maiores informações no *site*: <https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/tag/colecao-vaga-lume/>. Acesso em: 09 abr. 2016.

<sup>27</sup>“O aventureiro é aquele que toma a vida como um processo do qual não se conhece o fim e cujo transcurso é submetido ao acaso e ao perigo. A aventura, embora pareça um corpo estranho à nossa existência, é na verdade, muito mais próxima da vida do que podemos imaginar. O ser aventureiro expressa a convicção de que a vida é uma aventura”. (DANTAS, 2009, p. 23)

Foto 9- Escada da escola



Fonte: Página do Facebook Antonino Messina. Acesso em: 2dez.2016

Lembro-me de que a escola possuía dois pavimentos. Ao subir pela escada de caquinhos vermelhos e abrir o portão que nos isolava do resto da escola, no piso superior, do lado direito ficava a minha sala de aula. Ao adentrar o espaço, posso sentir o cheirinho do álcool das atividades mimeografadas ainda úmidas que eram entregues pela professora. A foto dá uma noção da arquitetura da escola, que, de certa forma, revela a concepção de espaço, ou seja, “um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância” (ESCOLANO, 2001, p. 26). O único contato que tínhamos com o mundo externo era através da parede do corredor (plano de fundo da foto) feita de tijolos vazados, que nos possibilitavam enxergar a rua. Certamente era pouco movimentada, mas recordo-me do “Fiat 147” recém-lançado trafegando pela rua!

Acredito que a minha narrativa potencializou o conhecimento de si, e, por encontrar-me mergulhada nas histórias de vida, percebi que, nessa relação com os meus pares, narrar a vida se tornou necessário para poder caminhar com os outros e comigo mesma. Josso (2008, p.27) destaca:

a história de vida narrada é, assim, uma mediação de conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre seus diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam a formação.

## 1.1 Entre as Ruas Rodésia e Líbia: o capote de bicicleta e a cartilha Caminho Suave

Nesta seção narro o meu percurso escolar e as brincadeiras em casa. Somos sujeitos históricos e todos os dias produzimos as nossas histórias, contamos e a recontamos. Para Delory- Momberger (2014b, p.39):

[...] nos identificamos, construímos, inventamos no histórico e no contingente, isto é, nas formas de representações, nas condições de saber sobre nós mesmos que estão à nossa disposição na cultura e na época que são nossas. Na verdade, nós somos os herdeiros da história, não no sentido de que, chegados por último, acabaríamos o edifício, mas no sentido de que, inseridos no tempo e no espaço, não podemos dizer-nos ou escrever-nos a nós mesmos nas formas desta inserção.

Começo narrando o meu ingresso na pré-escola, mas não permaneci ali! Isso mesmo! Não fiquei, e talvez isso tenha feito muita falta para mim! Frequentei por alguns dias a EMEB “Ramiro de Araújo Filho”<sup>28</sup>, no bairro do Vianelo, na cidade de Jundiaí- SP, mas minha passagem por lá foi muito rápida, pois, segundo minha mãe, eu apanhava demais das crianças, e ela acabou me tirando da escola.

Lembro-me de que nessa escola, na hora do parque, eu estava brincando no gira-gira e resolvi sair do brinquedo em movimento; acabei caindo dentro de uma poça de água e, ao retornar à casa cheguei com o uniforme – *short* azul e camisa vermelha listrada – molhado. Esse incidente foi a gota d’água para minha definitiva saída da escola. Trago aqui algumas inquietudes: qual era o “tempo” das crianças no parque? Por que eu apanhava tanto? Certamente essas são questões que me incomodam muito!

Logo em seguida, no ano de 1975, entrei para o Grupo Escolar “Antonino Messina” para fazer a primeira série. Garnica (2010, p. 78) assim escreve sobre os grupos escolares:

A proposta didático-pedagógica dos grupos escolares, centrada na tríade escrever-ler-contar, formalmente não privilegiava um desses eixos em detrimento dos outros, mas não é equivocado afirmar que, se procurássemos uma ênfase temática, ela certamente recairia sobre o domínio da leitura e da escrita de modo que tais competências pudessem apoiar o surgimento de um espírito cívico e de civilidade. Os livros de leitura, usualmente, valiam-se de fábulas, contos de fundo moral, ensinamentos relativos à higiene e ao comportamento em sociedade.

---

<sup>28</sup> Esse foi o segundo parque infantil criado na cidade de Jundiaí-SP. “O primeiro registro histórico que existe a respeito de parques infantis em Jundiaí (as instituições que mais tarde dariam origem às pré-escolas) é o decreto-lei nº 336, de 10 de julho de 1941, no entanto, somente em 15 de fevereiro de 1946 é que foi inaugurado o ‘Parque Infantil Manoel Aníbal Marcondes’”. (REVISTA COMEMORATIVA,1986, p.4).

O grupo ficava na rua Líbia, e atrás dele havia um lindo bosque arborizado. No entanto, era perigoso frequentá-lo sozinha, pois já circulavam entre as famílias conversas sobre as preocupações com violência urbana. Compartilho:

Foto 10- bosquinho



Fonte: Facebook Antonino Messina. Acesso em: 03 jan. 2017

Eu brincava no bosque com meus amigos no período contrário ao da aula. Não me recordo se os professores da escola alguma vez nos levaram até lá para brincar!

Das lembranças da primeira série, tenho até hoje o meu primeiro caderno, a cartilha e o primeiro livro. Sobre os cadernos escolares (CUNHA, 2007 apud BASTOS, 2008, p. 180, grifo do autor) afirma:

os cadernos produzem memórias e integram um conjunto de práticas de civilidade do cotidiano escolar. São textos que permitem analisar os códigos de civilidade, que visam fundar práticas em conformidade com um modelo, de forma prescritiva e útil. A análise permite conhecer como se dá a construção de um “modelo” de aluno.

Lembro-me de que mamãe preparava a lancheira com muito lanche Mirabel e maçãs; talvez seja por isso que eu não gosto muito delas. No entanto, adoraria ser chamada para voltar à escola!

Minha mãe contou-me que, numa das reuniões de pais, a professora disse para ela que eu era agitada na sala. Ela também comentou com minha mãe sobre a minha letra pequena em um determinado período do ano letivo. O que fazia com que eu fosse tão agitada? Algumas pistas e indagações vão me inquietando sobre o meu processo de escolarização. Ora, que escola era essa que frequentei aos 7 anos de idade? Vou compartilhar aqui um pouco dela!

Fui alfabetizada com a cartilha *Caminho suave*<sup>29</sup>, que, aliás, de suave não tinha nada. Ai de quem não lesse a lição corretamente para a professora! Ficava estagnado. Muitas vezes, as letras e as sílabas se misturavam, e eu confundia tudo, principalmente ao ter que recitar/decorar as letras do alfabeto (W, X, Y). Essa triste recordação da escola revelou o quanto a minha escolarização inicial foi marcada pela rejeição por parte da minha professora e pela concepção de ensino em que parecia predominar a memorização das lições.

Em consonância com o cenário escolar vivido por mim recentemente, aproximei-me da leitura das memórias<sup>30</sup> de Bartolomeu Campos de Queirós, em que ele narrou a sua vida escolar e as suas aprendizagens em relação ao alfabeto. No entanto, pareceu-me que ele não teve as mesmas dificuldades que eu encontrei para dar conta da minha alfabetização. Odiava fazer dever de férias, recordo-me que tinha que fazer muitas cópias da cartilha! Logo no primeiro dia das férias eu tentava terminar as lições e ficar livre para brincar durante todo o período de descanso! Ora, se a escola tinha intenção de controlar o meu tempo de brincar, creio que dei uma rasteira nela! Qual era a função do dever de férias, hein?

Das aulas de matemática, recordo-me das continhas e dos problemas em que eu tinha que dividir a folha ao meio com um traço, montar a conta e colocar “SM”, sentença matemática. Às vezes, tinha também que colocar o quadradinho no problema. Ou seja, tudo conforme a professora havia pedido, não é mesmo? Isso, de certa forma, revelou a concepção de ensino tanto de matemática como de língua portuguesa presente na escola e diretamente ligada às políticas públicas em educação, em que, na maioria das vezes, o modo como o professor aprende é o modo como ele ensina, ou seja, os processos de formar-se e formar são semelhantes.

Recordo-me também das aulas de Educação Moral e Cívica, em que aprendíamos sobre os símbolos pátrios, cantávamos o Hino Nacional semanalmente no pátio, na “Semana da Pátria”. Fazíamos dois riscos em verde e amarelo em diagonal nas folhas dos cadernos e

---

<sup>29</sup>“Caminho Suave é uma obra didática, uma cartilha de [alfabetização](#), concebida pela [educadora](#) brasileira [Branca Alves de Lima](#) (1911-2001), que se tornou um fenômeno editorial. De acordo com o Centro de Referência em Educação [Mário Covas](#), calcula-se que, desde [1948](#) quando teve sua primeira edição, até meados da década de 1990, foram vendidos 40 milhões de exemplares dessa cartilha. Em [1995](#), *Caminho Suave* foi retirada do catálogo do [Ministério da Educação](#) (portanto, não é mais avaliada), em favor da alfabetização baseada no [construtivismo](#). Apesar de não ser mais o método ‘oficial’ de alfabetização dos brasileiros, a cartilha de Branca Alves de Lima ainda vende cerca de 10 mil exemplares por ano”. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho\\_Suave](https://pt.wikipedia.org/wiki/Caminho_Suave). Acesso em: 09 abr. 2016.

O método empregado na cartilha centrava-se na silabação, possibilitando ao aluno se alfabetizar; no entanto, as questões sobre letramento não eram fomentadas a partir do uso da cartilha.

<sup>30</sup> “Então ficar eternamente feliz em saber de cor apenas um alfabeto como foi – sem desprezar o K, o W e o Y – o homem de braços abertos para os sinais”. (QUEIRÓS, 2012, p. 29)

éramos muito cobrados sobre as regras de comportamento<sup>31</sup> na sala de aula. Inclusive, na ausência da professora, sempre havia um aluno para “marcar” na lousa, se alguém fizesse bagunça. Não adiantava nada, pois a gente sempre dava um jeito de subverter<sup>32</sup> a ordem. Dentre as atividades, lembro-me das de Estudos Sociais sobre miscigenação, mas não me recordo mais do resultado do cruzamento de mameluco com branco! Fui obrigada a decorar tanto, que me esqueci do resultado! Também era preciso recitar a poesia “Minha terra tem palmeiras”, de Olavo Bilac!

O meu processo de escolarização inicial esteve pautado pelo ensino tradicional – portanto, metódico e recheado por repetições de exercícios. E os conteúdos ensinados pela professora muitas vezes eram desconectados da realidade do aluno. Não tenho aqui a pretensão de desvalorizar o trabalho docente, muito menos a minha trajetória escolar; no entanto, não há como desconsiderar a importância da reflexão sobre a prática pedagógica e sobre as políticas educacionais que, em sua quase totalidade, não têm colaborado para uma educação de qualidade.

Enquanto tudo isso acontecia no meu universo escolar, minha vida em família e com os amigos seguia em paralelo, e dela também minha memória fez registros ricos. Lembro-me da minha primeira bicicleta. Ela era cor de abóbora e da marca Caloi. Ganhei-a de presente de meus pais no dia do meu aniversário, próximo da chegada do Natal. Pedi a eles para faltar da escola para aguardar a chegada da bicicleta. Eles concordaram. Eu estudava de manhã, mas, infelizmente, ela só chegou no final da tarde. Quanta espera! Esta é outra pista: troquei facilmente a ida à escola pela espera da entrega da bicicleta!

Não demorou muito tempo, levei um tombo com ela. A rua Rodésia naquela época era de terra, e eu desci a ladeira velozmente, pois queria mostrar o freio e o “motor” para os meninos da rua com os quais eu brincava todos os dias. Encaixei no aro da bicicleta a metade de um copinho descartável com um prendedor de roupa e saí pedalando desesperadamente, impulsionada pelo barulho do “motor”. Infelizmente, acabei caindo e fiz na barriga um enorme ferimento que demorou para sarar. Recordo-me da dedicação de minha mãe para fazer o curativo. Sobre os cuidados e as doçuras de mãe, recorro aos escritos de Bartolomeu<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> O professor é o detentor do saber e responsável pelo controle e pela ordem na classe. Haja vista que, historicamente, os gestores escolares (diretor e coordenador) exigem dos professores a capacidade de controlar seus alunos. Aproximando-me do contexto, trago um trecho do livro de Manoel de Barros (2008, p.113), em que o diretor do Colégio chamou a atenção do professor: “Seo Enxame espere-me no meu gabinete. O senhor está ensinando bobagens aos nossos alunos. O nosso mestre foi saindo da sala meio rindo a chorar”.

<sup>32</sup> Buscar sentido nas coisas desimportantes e fugir da regra, inspirada por Manoel de Barros.

<sup>33</sup> Em seu livro *Vermelho amargo*, Queirós (2011, p.8) escreveu: “No princípio, se um de nós caía, a dor doía ligeiro. Um beijo seu curava a cabeça batida na terra, o dedo espremido na dobradiça da porta, o pé tropeçado no

Gostava muito das brincadeiras de rua, como, por exemplo: queimada, jogo de taco; e também das brincadeiras de corda. Numa delas acabei queimando o braço e tenho a cicatriz até hoje. Lembro-me também de que cortei a perna com uma garrafa e não podia sair à rua; portanto, restou-me brincar com o brinquedo “vai e vem” amarrado no portão. Sou filha única!

Reportando-me novamente às recordações da escola, lembro-me também do armário de madeira da professora, que ficava do lado direito da sala de aula onde se guardavam os materiais. No final do ano, a professora dividia entre os alunos o material escolar que sobrava. Uma reflexão importante envolve a acessibilidade aos materiais escolares que ficavam sob a tutela da professora! Ficava evidenciado que a forma como se organizavam os materiais não privilegiava a autonomia das crianças. No final do ano, recebíamos as folhas de linguagem com dois furinhos, lápis e borracha; aliás, nunca sobravam as canetinhas coloridas, pois elas eram quase descartáveis, da marca “Silvapen”. Eram seis canetinhas num estojo transparente. Assim, com o material em casa aproveitava para brincar de escolinha, imitando as professoras. Estudei no “GEVA<sup>34</sup>”, ginásio estadual da Vila Arens, na rua Anita Garibaldi, um prédio de arquitetura imponente localizado na parte alta do bairro. Apresento a foto:

Foto 11- fachada do GEVA



Fonte: página do facebook “turma do GEVA II”. Acesso em: 25 maio 2016

---

degrau da escada, o braço torcido no galho da árvore. Seu beijo de mãe era um santo remédio. Ao machucar, pedia-se: mãe, beija aqui”.

<sup>34</sup> Na época do registro fotográfico o nome oficial era Colégio Estadual “Dr. José Romeiro Pereira”; após o processo de municipalização (1996), a denominação passou a ser Escola Municipal de Educação Básica “Dr. José Romeiro Pereira”. No entanto, ao se referir à escola, normalmente as pessoas optam ainda pelo uso da sigla destacada no corpo do texto.

Conforme relatos das pessoas, o “GEVA” sempre foi uma escola muito procurada pelas famílias, pela sua tradição na cidade e também por ser considerada uma escola “modelo”, com bons professores e espaço privilegiado.

Assim, estudar nessa escola sempre representou *status* para a sociedade jundiáense. Desse tempo, recordo-me também da rua que dava acesso à escola, em que eu e as minhas amigas apertávamos a campainha das casas e saímos correndo no trajeto até à escola. Oh, coisa boa!

Uma outra recordação importante do GEVA foi ter sido aluna da professora Mary Fornari Marinho. Ela era professora de Inglês. Seus cabelos eram lisos e ela era loira, alta e de sorriso nos lábios. “Recordo-me do seu olhar, e especialmente, o vínculo que criou com os alunos”, conforme afirma Santos (2013, p.96). Talvez essa proximidade da professora com os alunos se devesse ao seu modo diferente de dar aula, pois se apresentava, na maioria das vezes, sorridente. Certamente era novidade aprender uma nova língua, e a alegria da professora contagiava a turma.

Na outra face das recordações do GEVA, lembro-me de que eu tinha muito medo da professora de Matemática, principalmente quando ela me chamava à lousa para resolver os exercícios<sup>35</sup>, pois ela ficava muito brava e gritava comigo, quando eu errava as equações de primeiro grau. Curiosamente, na crônica “Felicidade clandestina”, Clarice Lispector também relatou seu sentimento<sup>36</sup> em relação à sua professora. Assim, é possível concluir que errar na escola quase sempre foi sinônimo de fragilidade e, muitas vezes, de humilhação!

Nem quero lembrar-me da teoria dos conjuntos<sup>37</sup> “contém, não contém, está contido” e assim por diante. Ah, elemento neutro! Creio que não fui a única a ter o privilégio de ter medo de professor e dificuldade com a Matemática! O escritor Graciliano Ramos (2011, p. 119), em seu livro *Infância*, discorreu sobre o medo que sentia do professor: “Lembrei-me do professor público, austero e cabeludo, arrepiei-me calculando o vigor daqueles braços”. Assim, as narrativas parecem evidenciar a autoridade do professor em sala de aula e as marcas negativas deixadas – no meu caso, especialmente em relação à Matemática.

Depois dos (des)encontros na vida estudantil, estudei num colégio confessional no segundo grau, em que fui agraciada com uma bolsa de estudos, pelo bom desempenho na escola. Posteriormente cursei faculdade de Ciências Contábeis, fiz o Magistério, antigo

---

<sup>35</sup> Mais detalhes em Santos (2013).

<sup>36</sup> “Na minha ânsia de ler, eu nem notava as humilhações a que ela me submetia”. (LISPECTOR, 1998, p. 9)

<sup>37</sup> Presente dentro do Movimento da Matemática Moderna em que predominou “a concepção tecnicista da organização do ensino” (MIGUEL; BRITO, 1996, p.48).

Normal e dali em diante fui cada vez mais me aproximando da docência. Nessa sequência mesmo!

Curiosamente, dou maior ênfase na minha infância para as quedas e as brincadeiras em minha casa. Da escola, o que mais me deixou feliz, além da aula da *teacher* Mary, parece ter sido a participação na Festa do sorvete, conforme destaca a epígrafe desta seção. Parece difícil encontrar crianças que não gostem de sorvete. Tem sabor, cor e muita meleca, escorrendo por entre os dedos, muita diversão e descontração! Portanto, as histórias de nossa infância “[...]são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas” (JOSSO, 2010, p. 40). São potentes e possibilitam-nos (re)significações.

Os encantamentos do meu tempo de escola estiveram mais reavivados pelas brincadeiras de rua, mesmo aquelas que me causaram sofrimentos no corpo. E, dentre os contextos escolares, os que me fizeram sentido foram aqueles em que eu fui vista como criança, como, por exemplo, a Festa do Sorvete, pois nesse dia era possível estar com os amigos e brincar, rompendo com a disciplinarização, ou seja, deixar de lado as fileiras, as turmas e o currículo, no qual a criança não era central nos processos. Para Souza e Oliveira (2013, p. 138),

a instituição escolar vem, ao longo do tempo, assumindo cada vez mais um papel disciplinador dos sujeitos sociais, materializado através do modo de organização da escola e do processo de seriação, da compartimentalização e especialização do conhecimento, que cada vez mais se fragmenta e reforça práticas disciplinares para estabelecer a obediência, agindo sobre a mente e os corpos dos alunos.

Nesse contar-me parece haver uma dicotomia e uma intersecção no que é ser criança, por conta dos momentos diferentes vividos na escola e em casa. Há uma certa evidência do que significou ser criança em casa, com a possibilidade de brincar na rua e me divertir com os amigos, enquanto na escola o espaço ficou destinado somente à escolarização, ou seja, ao iniciar na escola, aos 7 anos de idade tornei-me aluna, e a “criança” foi deixada para trás<sup>38</sup> ou, quem sabe, na rua de casa. Assim, o que parece visível é que na escola só deve entrar a cabeça da criança, e o corpo deve ficar para fora, pois não há espaço para ele.

---

<sup>38</sup> “Os corpos estão entre os excluídos e ignorados até legitimados no pensamento social e educacional. Os sujeitos do aprendizado e da educação são *cogitos incorpóreos*. O corpo dos alunos é deixado de lado nas teorias pedagógicas da aprendizagem e da socialização. Há um desconhecimento dos corpos. Seu papel é minimizado”. (ARROYO, 2012, p. 34, grifo do autor)

### 1.1.1 Narrativas dos professores da infância: as brincadeiras na rua em cruzamento com a vida escolar

Nessa subseção compartilho as narrativas das lembranças de escola de Rafael, Cristiane, Mariana e Sueli:

Foto 12-Rafael



*Brinquei bastante na rua João Batista da Rocha, foi lá que vivenciei muitas das brincadeiras da cultura infantil, como por exemplo: pega-pega, carrinho de rolimã, mãe da rua, esconde-esconde, taco, polícia e ladrão, queimada entre tantas outras. O parque da Uva era destino certo quando meus primos maternos estavam em casa, e a brincadeira preferida era escorregar de papelão nos barrancos próximo à antiga concha acústica. No início da adolescência batíamos o pé da aula e íamos jogar futebol e brincar de pega em um trepa- trepa em forma de cúpula.*

*Rafael*

Foto 13- Cristiane



*Tenho lembranças bem significativas de minha infância, principalmente quanto às diversas possibilidades de brincadeiras, pois havia muita liberdade na época. Tive a oportunidade de brincar na rua com os vizinhos, pulávamos corda, elástico, brincávamos de bola, de passa anel, esconde-esconde, carrinho de rolimã e muito mais. Acredito que minha infância foi muito divertida e prazerosa.*

*Cristiane*

Foto 14- Mariana



*Lembro que minha mãe me ensinava a fazer continhas, algumas vezes ela pegava os palitos de fósforo para auxiliar. O meu pai estava sempre me questionando sobre a quantidade das coisas e me incentivava a decorar a tabuada. Os meus pais sempre acompanharam minha vida escolar e principalmente a minha mãe sempre esteve presente. Ela olhava os meus cadernos todos os dias, ajudava na lição de casa e sempre me cobrava em relação ao bom comportamento na escola.*

*Mariana*

Foto 15- Sueli



*Tenho lembrança bem nítida de quando meu pai tinha uma marcenaria no quintal de casa, minha mãe o ajudava e eu e minha irmã brincávamos na marcenaria, meu pai nos deu uma latinha cheia de pregos de vários tamanhos e um martelo para cada uma. Lembro-me que passávamos o dia brincando de pregar e construir 'da nossa maneira' brinquedos com pedaços e sobras das madeiras.*

*Sueli*

O que essas narrativas revelaram? Em que medida elas se distanciaram ou se aproximaram uma das outras? As brincadeiras tradicionais em casa são muito recorrentes em todas elas, excetuando-se a narrativa de Mariana, que deu maior ênfase à escola e, especialmente, à legitimidade do discurso de seus pais sobre a importância da escola e da sua aprendizagem.

Outro ponto a considerar em relação à narrativa de Mariana foi a menção aos “palitos de fósforos” como forma de potencializar o conhecimento matemático em sua casa e ainda a ideia de seu pai sobre a importância da contagem das coisas na concepção da “Matemática em tudo”, além dos resquícios do Movimento da Matemática Moderna sobre o ensino tradicional da tabuada. Para D’Ambrosio (2004 apud MELO; PASSEGGI, 2008, p. 183, grifos do autor):

encontramos, nos memoriais analisados, evidências das manifestações positivas relacionadas às contribuições das aprendizagens informais para a construção da matemática escolar. Essas aprendizagens estão associadas principalmente às atividades desenvolvidas em situações de trabalho para ajudar os pais, confirmando que o “[...] ambiente de família, de companheiros, de colegas, e as necessidades de trabalho permitem a aquisição de habilidades matemáticas”.

Uma questão que gostaria de apontar aborda os “pedaços e sobras de madeiras<sup>39</sup>” narrados por Sueli e vem ao encontro dos escritos de Walter Benjamin. Assim, a simplicidade dos materiais disponibilizados a ela possibilitou-lhe ricas experiências.

Reportando-me às brincadeiras tradicionais mencionadas nas narrativas, é importante destacar que elas fazem parte de um patrimônio cultural: é evidente a importância de seu significado para a criança que, conseqüentemente, se torna produtora de cultura. Entendo aqui

<sup>39</sup>“Nada mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos –pedras, plastilina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras”. (BENJAMIN, 2002, p. 92)

cultura como um conjunto de ações que, transmitidas de geração em geração, constituem a identidade de determinado grupo.

Nas narrativas de Rafael e minha foram destaque duas intersecções: a primeira, o uso da expressão “bater o pé da aula”. Rafael narrou a felicidade em não assistir à aula e ir jogar futebol e, eu de modo disfarçado, pedi aos meus pais para ficar em casa e esperar a tão sonhada bicicleta! A segunda, a referência às ruas Rodésia e João Batista Rocha, que sugere que as brincadeiras de rua por lá estavam garantidas!

Há que se considerar também, nas Fotos 12, 13 e 15, o vestuário dos alunos. Rafael (Foto 12) vestia um traje clássico, composto por camisa branca, colete e boina. Chamo a atenção também para as flores que compõem o cenário, sugerindo a ideia de “menino comportado”, ou do adulto em miniatura, conforme os estudos de Philippe Ariès. Cristiane, ao recordar-se desta Foto 13, reportou-se à roupa da fada, provavelmente estabelecendo proximidade com os contos clássicos, como, por exemplo, da Chapeuzinho Vermelho. Recorda ainda que a realização das fotos na escola acontecia de forma esporádica, normalmente no final do ano ou em alguma data comemorativa. Sueli estava vestida com traje de formatura da pré-escola. A beca e o vestido vermelho com rendas brancas deram um charme especial ao *look*. Que concepção de escola estava presente? Que infâncias essas crianças viveram na escola? Que imagens essas escolas representavam? Essas questões nos permitiram pensar sobre o quanto a concepção de escola e de infância muitas vezes se encontra mergulhada em representações vazias e distanciadas de um currículo para a Educação Infantil.

Durante a escrita da tese recordei-me de que Cristiane me contou sobre as dificuldades financeiras de sua família, haja vista que seu pai estava indeciso se investiria na compra do armário da cozinha ou na aquisição da enciclopédia *Barsa*, tão desejada naquela época pelos estudantes como instrumento de pesquisa e conhecimento! A Foto 13, de Cristiane vestida de fada, de certa forma camuflava as dificuldades vividas por ela em sua casa.

A escola exerce o papel fundamental de fomentar o imaginário das crianças e oportunizar a diversidade de portadores textuais. No entanto, não há como desconsiderar que as fotos produzidas no interior das escolas, na maioria das vezes, se restringiram aos registros dos eventos escolares, das turmas, e isso ocorreu, muito provavelmente, pelas próprias limitações de disponibilidade do equipamento fotográfico e pelo desconhecimento das potencialidades da fotografia, que era vista de forma reducionista, prevalecendo como foco apenas a ilustração, conforme Garnica (2010, p. 77) apontou: “sem uma trama de fundo a guiar a sua utilização ou análise”.

## 1.2 Travessias e atalhos da formação: da entrada no Magistério à professora-pesquisadora

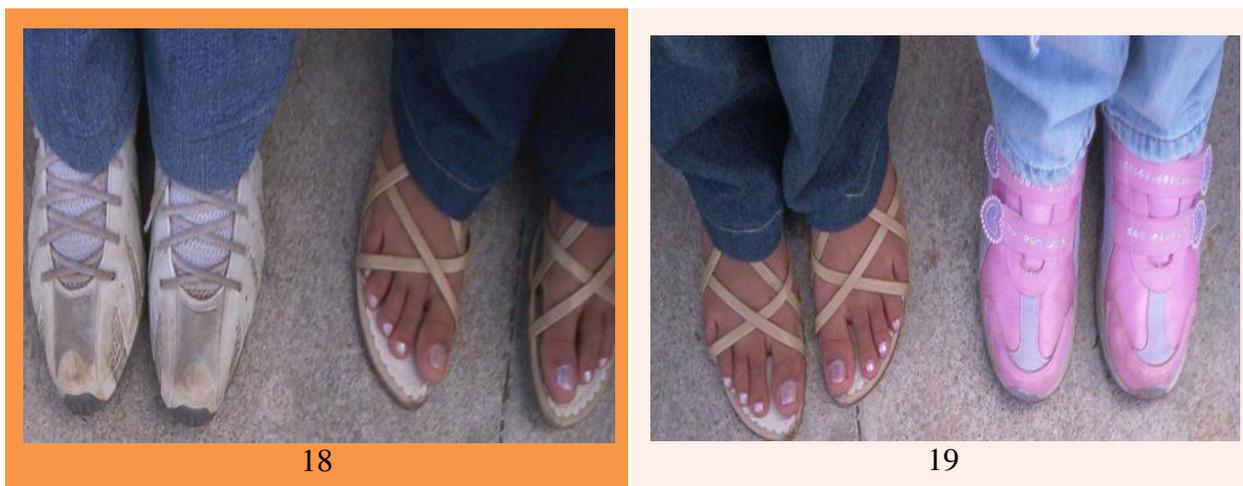
A minha trajetória como professora aconteceu de forma bastante irregular. Iniciei no ano de 1990, atuando como professora de Matemática (PEB II) em caráter eventual, no estado de São Paulo. De certa forma, não havia pretensão em prosseguir na carreira, embora o encantamento provocado por este trabalho direcionasse para a continuidade no Magistério. Em determinado período, as atribuições de aulas para os professores eventuais foram se complicando, desmotivando-me, pois, por questões financeiras, almejava um emprego efetivo e a minha estabilidade profissional.

Dessa forma, prestei alguns concursos nos chamados quadros de apoio da Prefeitura do Município de Jundiaí- SP e acabei sendo aprovada e ingressando em todos eles, por ordem de ascendência salarial. Tive também a oportunidade de trabalhar na escala rotativa por muitos anos, como professora, até prestar o concurso para professores e ingressar no quadro efetivo de docentes da rede municipal de Jundiaí, um sonho alcançado a “duras penas”. Sobre o meu processo formativo, devo dizer que nunca me contentei com a formação prevista em carga horária de trabalho, ou seja, sempre fui ousada em buscar e fazer outras formações.

Em minha prática em sala de aula, além de ser muito compromissada e preocupada com o trabalho pedagógico, procurei também, frequentemente, realizar um trabalho diferenciado com os meus alunos, deixando-os envolver-se pelo dinamismo sempre que possível. Dos meus guardados da docência, trago uma foto de que gosto bastante...

Fotos 16 a 19 - Pés





Fonte: arquivo da PNF

Contextualizando: essas fotos foram produzidas por mim durante uma das etapas de um projeto institucional sobre a influência dos povos na cultura brasileira numa escola municipal de Jundiaí. Depois de muitos anos resolvi revê-las e trazer à tona o “*punctum*”, termo utilizado por Barthes (1984). Esse movimento pode ser interpretado como a ruptura do visível, ou ainda, o que pode ser acrescentado à foto.

Assim, por meio desse conjunto de fotos, uma narrativa foi tecida. São os pés de meninos e meninas compostos pela miscigenação. Todos apresentados de forma retilínea. Eles são uma mistura envolvida pelo heterogêneo, pelo outro, os outros e outros outros. Alguns pés formam duplas; outros, trios.

Não sei se esses pés têm sonhos ou não. Muitos, provavelmente, calçam tropeços, sucessos, certezas e incertezas. Alguns possuem famílias nucleares; outros, famílias bastante diversas. Esse é o cenário atual da escola. Eles formam um grupo, e cada um traz a sua contribuição para o outro.

Esses pés parecem também revelar o tempo da escolarização, da infância e do início da adolescência, quando os sentimentos se misturam, e a aridez da transposição dessa fase é difícil de ser compreendida. É preciso ter passos firmes!

Atente-se para o fato de que um desses pés se faz presente mais de uma vez nessa narrativa. Ele se diferencia muito dos outros. Talvez pela forma como foi apresentado, pois mostra a beleza e a vaidade. De certa forma esses pés dão a sensação de estar confortáveis, livres das opressões; portanto, disponíveis para o outro. Eles se juntam aos outros e produzem sentidos. Pé com pé e fotografias narrativas produtoras de sentidos para o outro. Será que isso se transforma dialogicamente em palavra alheia?

Ingressei no Mestrado em Educação como aluna regular, e logo após a minha aprovação a tarefa foi muito mais árdua. Devo reportar-me também ao incentivo dos meus pais, os quais, sempre que possível, me acompanharam nos processos seletivos, nas minhas idas e vindas em busca de formação por esse Brasil.

Nunca tive o privilégio de poder abrir mão do trabalho para estudar; portanto, sempre fiz as duas coisas ao mesmo tempo. Trocando em miúdos, não tive nenhuma facilidade para alcançar os meus objetivos!

Em consequência desta dupla jornada entre o trabalho e o estudo, já faz muito tempo que abro mão do lazer nos meus finais de semana, férias e feriados prolongados. Minha filha Thais chama a minha atenção sobre a minha ausência nas festas e nos encontros da família, mas ainda não me foi possível atender plenamente a esses eventos, pois preciso de tempo para os estudos, as aulas e os livros.

Quero compartilhar aqui algumas dessas leituras e disciplinas que marcaram a realização do Mestrado e, principalmente, a leitura de alguns capítulos do livro *De Marte a Narciso*, na disciplina “Processos de Produção e Análise de Pesquisas em Educação”, a qual me possibilitou compreender como se constrói o movimento da pesquisa. Garcia (2005) aponta que esta caminhada pode ser feita de pés descalços ou com sapatos de cristal; no entanto, independentemente da escolha, essa caminhada é incerta.

Outro fator de destaque para o meu percurso de estudos foi a recomendação da professora orientadora Adair para que eu realizasse a leitura e análise da tese de doutorado de Sônia Maria Clareto (2003), cujo título é: *Um estudo etnomatemático de espacialidades em Laranjal do Jari (AP)*, sob a orientação do Prof. Dr. Ubiratan D’Ambrosio, no Instituto de Geociências e Ciências Exatas da UNESP – Rio Claro.

A tese de Sônia Maria Clareto está alicerçada na Etnomatemática, uma tendência pela qual também me apaixonei. Para D’Ambrosio, a etnomatemática implica uma nova visão da historiografia da Matemática.

Quero aqui destacar que, para qualquer pesquisador, o movimento de certezas e incertezas está sempre presente. Clareto (2005, p.2) pontua que investigar é: “um desdobrar de interrogações que ora estão mais claras, ora obscurecem”. Outra questão mencionada por ela que me chamou a atenção diz respeito ao conceito de espaço, definido pela pesquisadora de diversas maneiras<sup>40</sup>: ela comenta que esses espaços convivem e até se confundem...

---

<sup>40</sup>“O espaço *experenciado*, aquele no qual vivemos as experiências de nossas vidas; o *compartilhado*, que partilhamos com aqueles com os quais convivemos; o *individual*, aquele que pensamos viver, quando nos referimos a experiências individuais, intransferíveis; o *público*, em oposição ao espaço privado, no qual nos

Durante o Mestrado tive a oportunidade de cursar, na condição de aluna especial, a disciplina sobre formação de professores na Unicamp, momento em que pude aproximar-me dos estudos bakhtinianos. Tive a satisfação de ter sido aluna do professor Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, um estudioso do círculo de Bakhtin. Ao iniciar nessa universidade, o meu maior desafio foi juntar-me ao grupo (mestrandos e doutorandos), pois eles já estavam há muitos anos juntos, e os alunos, mesmo defendendo os seus trabalhos, não interrompem a participação no grupo de pesquisa e, portanto, ganham um certo grau de proximidade entre eles. Sobre a disciplina cursada, devo dizer que tive contato com os principais conceitos de Mikhail Bakhtin, entre os quais dou destaque à importância do ato responsável, que acredito ser de extrema importância na formação de professores. Em relação ao ato responsável, diz Bakhtin (2012, p. 66, grifo do autor):

Somente a partir do interior de tal ato como *minha* ação responsável, e não de seu produto tomado abstratamente, pode haver uma saída para a unidade do existir. Somente do interior de minha participação pode ser compreendida a função de cada participante. No lugar do outro, como se estivesse em meu próprio lugar, encontro-me na mesma condição de falta de sentido. Compreender um objeto significa compreender meu dever em relação a ele (a orientação que preciso assumir em relação a ele), compreendê-lo em relação a mim na singularidade do existir-evento: o que pressupõe a minha participação responsável, e não a minha abstração. Somente do interior de minha participação posso compreender o existir como evento, mas este momento de participação singular não existe no interior do conteúdo visível, na abstração do ato enquanto ato responsável.

Em síntese, o Mestrado possibilitou-me, de modo muito significativo, ampliar meus conhecimentos acerca da pesquisa acadêmica; tomar contato com diferentes referenciais teóricos e diferentes concepções; participar de importantes momentos de discussões e estabelecer conexões para o desenvolvimento da minha pesquisa; e entender a trama do que é ser professora-pesquisadora<sup>41</sup>.

Outro processo formativo bastante significativo para mim foi a possibilidade de ser formadora das agentes de desenvolvimento infantil (ADI) num projeto da Secretaria Municipal de Educação no triênio (2013-2015), conforme já mencionado. Esse contato foi relevante, pois a realidade vivida por elas na escola era muito próxima da minha, em virtude de eu também atuar como gestora, em caráter de substituição, numa escola de Educação

---

submetemos ao coletivo e à ideia da existência de um poder público; *o ético*, delimitado por uma noção de ética compartilhada pelo grupo que vivencia este espaço” (CLARETO, 2003, sp., grifos da autora).

<sup>41</sup>“Trata-se de um movimento refletido de re(ver) o que nos move a desenvolver um trabalho em que as ‘certezas’ são postas em xeque, seja pela ruptura sistemática dos modos de ensinar nos quais, na maioria das vezes, o professor é visto como detentor de saber e poder” (SANTOS, 2015, p.34).

Infantil de 0 a 3 anos. Assim, as suas vozes faziam sintonia e conexões com o que pretendíamos estabelecer dentro da formação e criávamos uma identificação com as ADI, pois, embora estivéssemos em condições hierárquicas diferentes, nós falávamos do mesmo lugar, das mesmas alegrias e angústias. Ainda dentro da Secretaria da Educação, participei da construção das Diretrizes curriculares<sup>42</sup> da Educação Básica municipal de Jundiaí / SP.

Imersa nesse movimento, outra contribuição foi a minha participação no núcleo “Moinhos de Vento”, projeto da Secretaria Municipal de Educação. Nele tive a oportunidade de entrar em contato com diversas linguagens, especialmente a teatral e das artes, a partir dos estudos de Artur Bispo do Rosário<sup>43</sup> e também da visita à exposição de Bispo no ano de 2015 no Serviço Social do Comércio – SESC-Jundiaí/SP. Na foto apresento “Bispo”, pois era assim que gostava de ser chamado!

Foto 20- Bispo do Rosário e seu manto



Fonte: <http://culturissima.com.br/resenhas/arthur-bispo-do-rosario-o-senhor-do-labirinto> Acesso em: 27 maio 2016.

<sup>42</sup> Disponível em: [www.jundiai.sp.gov.br](http://www.jundiai.sp.gov.br)

<sup>43</sup>“O passado de Arthur Bispo do Rosário é praticamente desconhecido. Sabe-se apenas que era negro, marinheiro, pugilista, lavador de ônibus e guarda-costas. Nas vésperas do Natal de 1938 é internado no Hospital Nacional dos Alienados, na Praia Vermelha, no Rio de Janeiro, após um delírio místico. Com diagnóstico de paranoico-esquizofrênico, é transferido no ano seguinte para a Colônia Juliano Moreira, em Jacarepaguá. Entre muitas permanências e saídas, viveu mais de 40 anos na instituição, onde executou a maior parte de sua obra. Os trabalhos de Bispo diversificam-se entre justaposições de objetos e bordados. Nos primeiros, utilizava geralmente utensílios do cotidiano da Colônia, como canecas de alumínio, botões, colheres, madeira de caixas de fruta, garrafas de plástico, calçados; e materiais comprados por ele ou pessoas amigas. Para os bordados usava os tecidos disponíveis, como lençóis ou roupas, e conseguia os fios desfiando o uniforme azul de interno.” Disponível em: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10811/arthur-bispo-do-rosario>. Acesso em: 9 abr. 2016.

Nesse percurso dou ênfase também para a minha ampliação da linguagem musical, com o contato com a alfaia, instrumento presente nos cortejos do maracatu; e, por fim, em outro espaço formativo, envolvi-me com o estudo da língua italiana, que vem possibilitando aproximar-me dos estudos no campo da Educação Infantil. Todos esses processos formativos propiciaram minha constituição como pessoa, profissional e pesquisadora, pois a função que atualmente exerço exige muita sensibilidade, responsabilidade e estudo para poder lidar com demandas de naturezas diversas. Sentir, agir e pensar tornaram-se o trinômio indispensável na minha formação.

Há que considerar também o encontro com os estudos de Mário de Andrade, que atuou no Departamento de Cultura no estado de São Paulo (1935-1938). Especialmente, destaco os estudos sobre os parques infantis, que colaboraram muito na minha inserção como professora do Ensino Superior, ao lecionar a disciplina de História da Educação I. A oportunidade de ser professora no curso de Pedagogia foi bastante relevante, pois pude fazer um trabalho diferenciado com as alunas, tentando romper com algumas tradições da academia. Priorizei momentos de discussões e reflexões com elas, saídas para espaços culturais, reformulação da brinquedoteca e iniciei um trabalho com as narrativas, que teve boa aceitação por parte das graduandas.

A participação no grupo de pesquisa “Histórias de Formação de professores que ensinam Matemática” – HIFOPEM<sup>44</sup> foi também bastante produtiva, pois as contribuições trazidas pelos pares puderam ampliar meus conhecimentos, e as leituras que fiz começaram a produzir sentidos para mim. Quando se chega a este nível de apropriação dos conceitos, compreender fica mais leve e uma série de conexões acontece durante o processo de escrita.

Gostaria de destacar também, na minha trajetória profissional, as aprendizagens que vivi na condição de assistente de direção de uma escola de Educação Infantil (com crianças de 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental, a convite da diretora Sanderli Del Gelmo. Fiquei surpresa com o seu chamado, pois minha convivência com ela havia se dado apenas quando trabalhei em cargo de apoio numa escola para crianças de 0 a 3 anos, na qual ela era a minha diretora. Assim, devo dizer que Sanderli apostou em mim, pois eu não tinha experiência em gestão escolar.

---

<sup>44</sup>Grupo de pesquisa de caráter colaborativo, certificado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no CNPq, que discute e analisa as potencialidades dos estudos biográficos. Ele é composto por mestrandos, doutorandos e pesquisadores externos (egressos do Programa de Pós-Graduação da USF), sob a liderança da Profa. Adair Mendes Nacarato. Para participar desse grupo foi necessário solicitar a autorização da SME e a realização de compensação de horas. Mais detalhes de eventos do grupo em <https://www.facebook.com/hifopem/?fref=ts>

Os cargos de gestão (supervisão, coordenação e assistente de direção) na Secretaria Municipal de Educação (SME) se dão por meio de indicação, ora pelo diretor, ora pela própria secretaria, e raras foram as vezes em que houve processo seletivo interno para a função de coordenador de escola. No ano de 2017, por conta da transição do governo municipal, o coordenador pedagógico e o assistente de diretor foram eleitos pelos profissionais da escola e pelo conselho escolar, por meio de votação. Há que se considerar – do meu ponto de vista – que a forma de escolha por indicação por parte do diretor de escola ou da secretaria inviabiliza dar oportunidade a todos os professores que também realizam um bom trabalho nas escolas, e às vezes se privilegia um grupo de profissionais, por conta das questões partidárias ou de afinidades que afetam e limitam a potencialidade dos servidores de carreira.

Posteriormente, pelo trabalho realizado na condição de assistente de direção, fui chamada para compor a supervisão escolar, momento também marcante de minha trajetória profissional, quando recebi o convite da diretora de Educação Infantil, a professora Dra Janete Marini. A passagem pela supervisão foi muito difícil, e fiquei com muitas marcas e cicatrizes; no entanto, me reservo o direito de não me alongar sobre os detalhes.

Não se trata aqui de um momento terapêutico, mas não posso desconsiderar uma fatia do meu processo formativo e profissional, pois seria injusta comigo mesma ao atuar com a formação de professores, já que todas as experiências vividas me possibilitaram o crescimento profissional.

Um outro importante momento formativo tem sido o encontro com os professores da rede nas escolas para discutir a documentação pedagógica, a partir dos estudos de Reggio Emilia. Tenho visitado muitas escolas e feito boas discussões com os profissionais. Outras contribuições têm vindo da minha participação em congressos, com apresentação de trabalhos, e da realização de cursos, como recentemente o de extensão sobre “Metodologias dialógicas de formação” oferecido pela Unicamp.

As disciplinas do doutorado também foram importantes, especialmente a que cursei na condição de aluna especial sobre “Narrativas e História Oral em Educação Matemática”, com a professora Dra. Adair Mendes Nacarato, que me possibilitou definitivamente mergulhar na potência das histórias de vida de professores e cumprir toda a trajetória vivida com ela, na condição de minha orientadora desde o Mestrado.

Outra interface do meu processo formativo foi a elaboração do projeto de pesquisa sob a orientação da professora Maria Teresa Sarmiento, da Universidade do Minho (Braga-Portugal), em que fui aprovada para a realização de estágio no exterior, embora, infelizmente,

por conta das novas regras do edital para o ano de 2017, a minha participação se tenha tornado inviável.

Um ponto ainda a destacar foi o momento em que comecei a pesquisa de campo, mais precisamente, após o processo de textualização das entrevistas, quando percebi o quanto fizeram sentido as leituras realizadas durante o doutorado.

Assim, todos esses alinhavos me possibilitaram re(construir) o processo formativo. Acredito que, na condição tanto de pesquisadora como de docente, supervisora e gestora escolar, a formação é sempre um processo inacabado, em que é possível (des)costurar e alinhavar caminhos.

### **1.3 Mapeando a rota: os primeiros passos da caminhada da pesquisa-formação**

Esta pesquisa-formação é de abordagem qualitativa, com foco nos estudos biográficos, pois ela se aproxima dos objetivos propostos para este trabalho. Para Perelli et al. (2013, p.280), a pesquisa-formação pressupõe:

uma racionalidade mais humana, necessariamente mais sensível e dialógica, que admite a possibilidade de os sujeitos – pesquisadores e pesquisados – produzirem conhecimento no exercício da escuta do outro, deixando aflorar as suas experiências e refletindo sobre as vivências de cada um. Essa visão rompe com a rigidez da separação dos lugares e das atribuições daquele que investiga (que produz conhecimento científico) e daquele que participa como sujeito investigado (que fornece os dados de que o pesquisador necessita).

Defendi a ideia posta pela autora de que a pesquisa-formação (JOSSO, 2010) só faz sentido na medida em que as pessoas envolvidas se comprometem com as suas próprias aprendizagens num “momento intersubjetivo”, conforme Josso (1991 apud PERELLI et al., 2013, p.280-281) defende: “No encontro entre esses atores e na partilha que o conhecimento é produzido; um conhecimento que se apoia na experiência existencial, cuja intensidade pode produzir conscientização e transformação”. Portanto, esse foi o nosso desafio.

Apoio-me na ideia de que as narrativas compartilhadas puderam possibilitar aos professores da infância e à pesquisadora estabelecerem o que Prado e Serodio (2015, p.68) defendem sobre as “relações ontológicas”, ou seja, *eu-para-mim, eu-para-outro e o outro-para-mim* constituindo-se num ato responsável, em que o outro deixa de ser meu objetivo e passa a ser considerado sujeito, com cuja formação e aprendizagem me importo.

Nesse movimento, tive como pretensão romper com a formação de professores permeada pela racionalidade técnica, ou seja, aquela em que ao docente cabe apenas ser mero espectador ou, se preferir, ser considerado como um pote vazio, cabendo-lhe a função de

preencher/encher. Em consonância com essa minha postura, construí e apresento a seguir os objetivos propostos, bem como a questão central que permearam este trabalho:

1. Compreender, com apoio das entrevistas narrativas sobre as lembranças de escolarização compartilhadas no grupo de discussão-reflexão, as potencialidades das fotografias e das narrativas a ela relacionadas.

2. Buscar indícios da cultura escolar presentes nos contextos vividos pelas profissionais na condição de alunas e re(significar) a prática docente.

A pesquisa teve como questão central: “Que indícios de culturas escolares são revelados pelos professores da infância quando eles revisitam as fotografias de tempos de escola de seus acervos particulares (ou não) e narram sobre esse tempo?”.

Meu maior desafio neste trabalho foi, como postulam Clandinin e Connelly (2011, p.102), conseguir “atravessar as fronteiras do espaço narrativo para trabalhar significativamente com os participantes”. Para isso, recorri ao que defendeu John Dewey (apud CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 30) sobre experiência:

Ela é pessoal e social. Tanto a pessoal quanto a social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidas como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social.

Imersa neste desafio, após ter subido a ladeira, iniciei um caminho ainda desconhecido por mim, no entanto, não desprovido de intencionalidade, especialmente, no desejo de encontrar pessoas para compartilhar a minha história e para que elas também pudessem contar-me as suas. Para Sarmiento (2013, p. 238, grifo da autora):

Este “contar-se”, interpretar os seus percursos e informar sobre o(s) seu(s) contexto(s) permite reenviar cada sujeito ao seu campo social, o que aqui interessa particularmente na perspectiva de lograr uma dimensão social e cultural no estudo de um caso individual, salientando a voz de cada pessoa.

Tomo emprestada aqui a ideia defendida por Josso (2010), em virtude da condição de PNF em que me encontrei, clareando a minha pretensão de poder “caminhar para si” com os participantes desta pesquisa como sujeitos aprendentes. A autora apontou que:

A escolha de um verbo sublinha que se trata, de fato, da atividade de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorar o viajante, começando por reconstituir o itinerário e os diferentes cruzamentos com os caminhos de outrem, as paragens mais ou menos longas no decurso do caminho, os encontros, os acontecimentos, as explorações e as atividades que permitem ao viajante não apenas localizar-se no espaço-tempo do aqui e agora, mas, ainda, compreender o que o orientou, fazer o inventário da sua bagagem, recordar os seus sonhos, contar as cicatrizes dos incidentes de percurso, descrever as suas atitudes interiores e os seus comportamentos. Em

outras palavras, ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um. (JOSSO, 2010, p. 83-84)

Considerar esse aspecto possibilitou-me compreender que a pesquisadora se coloca na pesquisa como aquela que se compromete com a sua aprendizagem e, conseqüentemente, com a de seus pares. Assim, os envolvidos na pesquisa, embora em condições diferentes, tornam-se singulares e coletivos, ou seja, nessa trama aprender e reinventar-se cabe a cada um de nós!

Ao caminhar pela rua com os pés descalços, reencontrei alguns professores que se tornaram participantes desta pesquisa em virtude de nossa proximidade em contextos de trabalho durante a formação continuada realizada na própria escola da qual fui gestora e também em alguns processos formativos em ambientes informais procurados por eles, dos quais eu participei também como formadora. A professora Sueli, também participante desta pesquisa, não participou dos processos formativos aqui referidos. Todos aceitaram o convite feito por mim para a fazer parte da pesquisa. Ficaram um pouco desconfiados, mas estavam curiosos para ver o que aconteceria durante a caminhada.

Os professores da infância ficaram preocupados com a quantidade de encontros, com o que teriam que fazer, e com o que eu faria com os dados obtidos. Tal preocupação se deve possivelmente a duas razões: a primeira delas se relaciona com as demandas e as exigências burocráticas<sup>45</sup> que atravessam o cotidiano do professor; e a segunda vincula-se à forma como algumas pesquisas acadêmicas são conduzidas, pois o pesquisador vai a campo para obter os dados e, muitas vezes, não compartilha com os participantes os resultados obtidos...e, muitas vezes, não compartilha os resultados obtidos com os sujeitos da pesquisa e/ ou ainda não estabelece vínculo com o grupo; em decorrência disso, os professores normalmente se sentem abandonados e, conseqüentemente, frustrados. Ressalto que os professores da infância tiveram contato na íntegra com o texto final da tese, em virtude, das análises que são decorrentes do processo. Ainda sobre a participação dos professores houve muita expectativa em relação ao que se aprenderia no grupo, ou seja, quais seriam as possíveis contribuições para a docência.

Todos optaram por utilizar o nome fictício<sup>46</sup>e assinaram o Termo de consentimento esclarecido do Comitê de Ética. Destaco também, com muita alegria, a participação de Rafael como figura masculina dentro da pesquisa, pois ele contribuiu também para um novo olhar para a Educação Infantil, uma vez que, historicamente, o Magistério se compôs por mulheres, especialmente na educação de crianças pequenas.

---

<sup>45</sup>Os governos, por outro lado, pressionados por contextos econômicos, consideram mais e mais a educação escolar como um investimento que deve ser rentável, o que se traduz por uma racionalização das organizações escolares e enxugamentos substanciais nos orçamentos”. Assim a escola é organizada com foco no ambiente industrial e administrativo (TARDIF; LESSARD, 2011, p.25).

<sup>46</sup>A fim de atender ao critério da ética na pesquisa. Parecer substanciado do CEP nº 34974114.3.0000.5514.

Para construir esta pesquisa me lancei metaforicamente como o “Arlequim” destacado no prelúdio deste trabalho: eu me disponibilizei a partir e “caminhar para si” e “caminhar com”<sup>47</sup>. Aproveito para compartilhar os detalhes das fotografias dos participantes da pesquisa, que foram um instrumento de grande contribuição para o processo de memória e diálogo.

Ressalto que a memória aqui é central, pois ela aparece como uma espécie de organizador que tem na essência a representação que o sujeito faz de si e entre os diversos sujeitos. Nesse sentido, creio que a memória não se configura de modo linear e/ou gradativo, penso que ela se cristaliza a partir dos balizamentos que se estabelecem entre ordem e desordem, e é, portanto, acíclica e transacional, num movimento de idas e vindas. Como citado por Halbwachs (2003, p. 39):

Para que nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser reconstruída sobre uma base comum. Não basta reconstruir pedaço a pedaço a imagem de um acontecimento passado para obter uma lembrança. É preciso que esta reconstrução funcione a partir de dados ou de noções comuns que estejam em nosso espírito e também no dos outros, porque elas estão sempre passando destes para aquele e vice-versa, o que será possível somente se tiverem feito parte e continuarem fazendo parte de uma mesma sociedade, de um mesmo grupo.

Para situar o contexto desta pesquisa, o meu foco de interesse eram as fotografias do tempo de escola. Pretendia que os professores da infância que tivessem o seu acervo próprio pudessem compartilhar as suas fotos comigo, na primeira etapa do trabalho, durante a Entrevista Narrativa (EN) e, posteriormente, devidamente autorizadas por eles, no grupo de discussão-reflexão. Informo também que, caso o professor não tivesse fotos do seu tempo de escola, isso não seria limitador para a sua participação na pesquisa, pois, de certa forma, fazíamos parte de um grupo social – “estudantes”. Halbwachs (2003, p. 51) destacou:

No primeiro plano da memória de um grupo se destacam as lembranças dos eventos e das experiências que dizem respeito à maioria de seus membros e que resultam de sua própria vida ou de suas relações com os grupos mais próximos, os que estiveram mais frequentemente em contato com ele.

Nesse sentido, partilhar com os sujeitos as lembranças de momentos vividos nos possibilita “pensarmos fotograficamente”, produzindo “grafias-imagens”. Para Halbwachs (2003, p.98):

---

<sup>47c</sup>A pessoa em formação é o centro das preocupações tanto do formador que a acompanha, quanto do pesquisador que por ela se interessa, mas sobretudo dela mesma, que toma a si própria como objeto de reflexão”. (PASSEGGI; CUNHA, 2013, p.44)

É assim que, quando percorremos os bairros antigos de uma cidade grande, sentimos uma especial satisfação quando nos contam a história dessas ruas e dessas casas. São novas informações que nos parecem bastante familiares porque estão de acordo com as nossas impressões, não será difícil tomarem lugar no cenário remanescente. Parece-nos que este mesmo cenário, e somente ele, poderia evocá-las, e o que imaginamos não é senão o desdobramento do que já percebíamos. O quadro que se desenrola sob nossos olhos estava carregado de um significado que permanecia obscuro para nós, do qual advinhávamos alguma coisa. A natureza dos seres com quem vivemos deve ser descoberta e explicada à luz de toda a nossa experiência, tal como ela se formou nos períodos seguintes.

A pesquisa-formação pressupõe romper com um caráter simplista da formação, ou seja, nesta pesquisa minha intenção foi que os participantes se envolvessem deliberadamente uns com os outros, possibilitando o exercício da reflexão e da discussão entre os pares. Para Perelli et al. (2013, p. 281), a reflexão:

crítica ou emancipadora precisa de uma referência externa, de uma visão crítica que possibilite a compreensão mais ampla, plural e sem dogmatismos. Assim, a autonomia cognitiva não está desvinculada da autonomia social e política. A autonomia não se efetiva sem uma postura reflexiva frente a si mesmo e aos outros.

A partir de tal engajamento foi possível compreender o que somos e o que sabemos num constante desafio de nos (re)fazeremos.

#### **1.4 Os instrumentos da pesquisa**

A seguir apresento os instrumentos que compuseram a pesquisa. A sua escolha cuidadosa contribui decisivamente para o desenvolvimento do trabalho; portanto, trata-se de um material importante que, na maioria das vezes, já está delineado dentro do projeto de pesquisa.

Outros instrumentos podem emergir durante o desenvolvimento da pesquisa, e foi justamente o que aconteceu neste trabalho, muito provavelmente pela própria característica da pesquisa-formação, na qual o percurso que aparentemente parece estar construído se modifica de acordo com as necessidades e as intenções dos participantes do processo. Dessa forma, os instrumentos se entrelaçam como uma “teia de aranha”: muitas vezes estão inicialmente invisíveis, inconclusos, transparentes e opacos e, paulatinamente, ao serem conhecidos por seus atores, tornam-se singulares e providos de sentido para o trabalho. A fim de organizar os instrumentos, apoiei-me na ideia de inventário. Para Prado e Morais (2011, p. 139):

Esta prática de inventariar os dados, de organizá-los, tomando os inúmeros guardados de alguns profissionais da educação, especialmente professoras e professores, iniciou-se no GEPEC, a partir da tese da professora e pesquisadora Corinta M. G. Geraldi, denominada “Produção do Ensino e Pesquisa na Educação: estudo sobre o trabalho docente no curso de

Pedagogia, defendida em 1993, com orientação do Prof. Dr. Milton José de Almeida.

A seguir trago o Quadro 1, detalhado/adaptado com base nos estudos de Bolívar, Domingo e Fernandez (2001)

**Quadro 1- Inventário: instrumentos da pesquisa**

<b>Classificação</b>	<b>Material biográfico</b>	<b>Descrição</b>
<i>Documentos pessoais</i>	Fotografias dos participantes e outros objetos - materialidade escolar (caderno, cartilha e pasta de atividades)	São um conjunto de materiais da vida profissional e pessoal que apoiam a narração dos momentos adormecidos.
	Narrativa (escritos autobiográficos)	A pesquisadora escreveu a sua narrativa a partir do enfoque pessoal e profissional. Descreve um contexto global de sua vida.
	Fotografias de Boris Kossoy	A pesquisadora selecionou fotos do pesquisador para compor o enredo da tese.
<i>Registros biográficos</i>	Entrevistas narrativas – EN, a partir dos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2008)	São aquelas em que o entrevistador (pesquisadora) faz uma pergunta inicial que motiva o entrevistado a narrar as suas experiências e os acontecimentos de sua vida pessoal.
	Narrativas de subversão	São realizadas pela pesquisadora-narradora-formadora após a escuta da gravação de cada encontro do grupo de discussão-reflexão.
	Notas de campo	São compostas pela pesquisadora após cada EN e após cada encontro do GDR. As notas de campo possibilitam ao pesquisador a escrita de um texto, trazendo detalhes, inquietações ou situações que emergiram da entrevista narrativa e dos GDR.

	Gravações	Foram realizadas durante os encontros do grupo de discussão-reflexão. São instrumentos que possibilitam ao pesquisador a escuta dos envolvidos no grupo. São importantes para recuperar o que foi discutido entre os pares.
<i>Espaços compartilhados</i>	Videograções	Foram geradas durante as entrevistas narrativas com os professores da infância. São ricos instrumentos tanto para reflexão sobre a prática quanto para o processo formativo.
	Questionário	Foi realizado após as transcrições, a fim de complementar os dados pessoais.
	Grupos de discussão-reflexão -GDR	Registros dos professores sobre as propostas
		Fotografias produzidas pelos participantes
		Textos para estudos e reflexões
Fotos disponíveis na Internet		

Fonte: Elaborado pela PNF

Utilizei como instrumento a entrevista narrativa (EN), que vai além dos tradicionais questionários com pergunta-resposta. A EN, a partir dos estudos de Schütze (2010), compreende três momentos essenciais: a primeira parte pode ser desencadeada pelo percurso da carreira profissional e cabe à pesquisadora, à medida que a conversa vai transcorrendo, observar se houve a “coda narrativa”, para que o pesquisador possa fazer perguntas. Na segunda parte, a pesquisadora pode encontrar “fios temáticos narrativos transversais”, geralmente compostos por momentos obscuros da entrevista que ficaram com algum tipo de lacuna e exigem da pesquisadora uma escuta atenta para poder retomar o assunto. A terceira parte é o momento para a pesquisadora interrogar o entrevistado a fim de explorar a “capacidade de explicação e abstração do informante”.

Assim, a EN pode se tornar interessante, na medida em que a entrevistadora/pesquisadora desenvolve o poder da escuta, evitando as interrupções nas fases principais da entrevista. Uma questão a considerar nas EN é em relação aos termos gerais e indexados, o que “significa que a referência é feita a acontecimentos concretos em um lugar e em um tempo. Narrações são ricas de colocações indexadas, a) porque elas se referem à experiência pessoal, e b) porque elas tendem a ser detalhadas com um enfoque nos acontecimentos e ações” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2008, p.92). Os encontros aconteceram fora do ambiente institucional de trabalho.

Os instrumentos da pesquisa - as transcrições das EN e as textualizações- foram apresentadas aos professores da infância para a leitura e consentimento; e, após consentimento, foram compartilhadas no grupo de discussão-reflexão. As transcrições demandaram um trabalho bastante minucioso, cuidadoso e demorado, haja vista que na oralidade há repetições de palavras, interrupção de algumas ideias e vícios de linguagem. Há momentos ainda em que os entrevistados fazem pausas e se utilizam também de recursos não verbais da linguagem.

Feitas as transcrições, realizam-se as textualizações, que requerem captar os detalhes e as nuances do entrevistado e, principalmente, preocupar-se em dar fidedignidade ao texto. Isso demanda um retorno incansável às gravações e às transcrições, para que o texto a ser apresentado ao entrevistado se aproxime do que foi dito na EN. Assim, é necessário que, ao ler a textualização, o entrevistado se reconheça no texto e inclusive tenha autonomia para se posicionar diante da pesquisadora, caso queira propor alguma alteração, que deve ser acolhida.

As EN foram realizadas em locais previamente combinados com os participantes. Na condição de pesquisadora, procurei organizar o espaço de forma aconchegante e preparar a mesa<sup>48</sup>, conforme Joyes (2013). Durante a entrevista, tentei desvincular-me de papéis hierarquizados, a fim de facilitar a aproximação. Confesso que me senti insegura em alguns momentos e questioneei se havia feito boas perguntas para eles, visto que, do meu ponto de vista, existe uma linha limítrofe tênue nas histórias de vida de cada um, e entrar nelas requer um cuidado no sentido pleno da palavra, como explicita Leonardo Boff (2012), em seu livro

---

<sup>48</sup> A ideia era saborear os prazeres da comida e uma boa prosa. Isso de certa forma possibilitou a descontração, a partilha e rompeu com o ambiente institucional em que se prevê formalidades e convenções. Aproveito aqui para recuperar a leitura do livro *À mesa com Monet*, que conta a vida do pintor, bem como o seu encantamento pela culinária. Destaca-se que “Monet e sua esposa Alice decidiram morar no campo e não no interior. Sua mesa tem uma única ambição servir pratos maravilhosamente executados com os produtos da horta e do galinheiro”. (JOYES, 2013, p. 18)

*O cuidado necessário.* As EN foram videogravadas, transcritas e textualizadas e, simultaneamente, foram produzidas as notas de campo.

Após a escuta atenta, constatei a necessidade de aprofundar algumas questões com os participantes. Creio que isso aconteceu, possivelmente, por conta da própria mediação durante a EN, pois sempre tive preocupação em não “invadir” demais a privacidade dos participantes. Para ajudar-me a dar densidade às entrevistas narrativas, elaborei um questionário (Anexo 1), com vistas a obter um mapeamento dos dados gerais: formação, atuação, tempo de magistério e ano de nascimento. Durante a escrita da tese, ao optar pela EN a partir da perspectiva de Schütze (2010), percebi, durante as transcrições das audiogravações, algumas limitações na forma como o autor propõe a realização da EN com os entrevistados. Isso, de certa forma, mostra o meu aprendizado na condição de pesquisadora e o grau de envolvimento com o trabalho.

Constatei que os entrevistados não dissociavam o seu processo de escolarização da vida familiar e que a credibilidade dada à escola é legitimada pelas famílias. A escola é considerada o lugar por excelência de produção de conhecimento, sem qualquer tipo de questionamento do seu papel na sociedade.

As EN tiveram como foco principal narrar os tempos de escolarização, evidenciando os processos formativos e, como pano de fundo, as culturas escolares. A princípio nosso foco era para a cultura escolar da aula de Matemática; no entanto, nas falas dos entrevistados evidenciou-se uma abrangência maior dos contextos de cultura escolar além da Matemática, e, em virtude de serem ricos, não pude deixar de considerá-los. Confesso que foi um processo bastante demorado e demandou esforço para organizar os dados, porém, pela riqueza de detalhes, não foi possível fazer de outra forma.

A EN inicialmente trouxe várias tensões: a primeira delas, do ponto de vista da pesquisadora, foi a angústia causada por não saber se a entrevista daria conta do que se pretendia investigar; outra foi a preocupação em aprofundar determinada situação/contexto que apareceu e causar desconforto no entrevistado. Sempre existe uma linha tênue, como um divisor de águas entre os envolvidos, mesmo com o planejamento. Essa tensão é muito visível no começo da entrevista, porém depois de um determinado tempo a conversa vai se tornando mais fluente e leve, revelando a beleza de cada um e “a delícia de ser o que é”!

Organizei os instrumentos de pesquisa em três classificações. A primeira, denominada de “*documentos pessoais*”, engloba: as fotografias do acervo pessoal dos participantes, a narrativa da pesquisadora e as fotos de Boris Kossoy; a segunda reúne “*registros biográficos*” que compõem as EN, gravações, videogravações, notas de campo da PNF e narrativas de

subversão produzidas pela PNF após cada grupo de discussão-reflexão; e a terceira, “*espaços compartilhados*”, que são as videografações, o questionário e o grupo de discussão-reflexão, os quais denominei de “inventário”, conforme Quadro 1.

Posteriormente à realização da EN, dei início aos grupos de discussão, com seis encontros realizados entre os anos de 2015 e 2016, todos gravados e transcritos.

Nos grupos de discussão-reflexão (GDR) os professores da infância participantes da pesquisa puderam desenvolver a escuta de si mesmos e a partilha. Esforcei-me a todo momento neste trabalho para fugir ao que Passeggi e Cunha (2013, p.43) comentam sobre “os processos cada vez mais injuntivos de individualização”, ou seja, foi necessário “personalizar seu percurso profissional e tornar-se autor de sua história”.

Para relatar como foram os encaminhamentos no grupo de discussão-reflexão, apresento aqui a minha escolha a partir dos escritos de Delory- Momberger (2014a). Vale mencionar que, embora seu texto tenha servido como referência para a constituição do nosso grupo, não foram seguidas as etapas exatamente como a autora propõe, pois o propósito da autora foi o trabalho com os ateliês biográficos.

Outra questão a considerar é que cada grupo se constrói à sua maneira, ou seja, havia um planejamento inicial dos encontros, mas percebi que era necessário propor ajustes durante o processo, ou seja, “fazer fazendo”, em virtude das necessidades e dos diálogos que se estabeleciam no grupo. De acordo com Nogueira e Brostolin (2012, p. 153):

nos modificarmos no próprio percurso, refletindo sobre essa trajetória coletivamente, considerando que é a partir do desejo e dessa luta que podemos comprometidamente, refazer caminhos, descobrir as alternativas que já se anunciam e criar outras possibilidades que precisam de tempo para amadurecer.

Assim, as propostas foram sendo construídas coletivamente, em decorrência da escuta das gravações de cada encontro do grupo de discussão-reflexão que possibilitaram as produções de narrativas de subversão da pesquisadora.

No primeiro encontro do grupo de discussão-reflexão, denominado aqui de primeira etapa, conversei com o grupo sobre a proposta, momento definido como “informação”, em que combinamos como seriam os encontros, na tentativa de estabelecer proximidade, criar certa leveza e romper com a condição de pesquisadora, em busca de equívocos e incongruências dos participantes.

Procurei também dizer o quanto a responsabilidade de cada um seria fator importante na formação do grupo, e como a construção da confiança poderia facilitar a nossa aproximação.

Na próxima etapa destaquei o “contrato biográfico”, que organizou o funcionamento do grupo, estreitando cada vez mais a importância da relação consigo e com o outro.

Os grupos de discussão foram muito ricos, pois possibilitaram a aproximação entre os pares, o diálogo, muitas reflexões, indagações e a legitimação sobre a vida escolar.

Percebi no grupo, conforme os encontros foram acontecendo, o sentimento de pertencimento, pois nossas narrativas se cruzaram, e a relação que se estabeleceu possibilitou esquivar-nos das posições que ali ocupávamos. A sensação é de que já não estávamos contando cada um a sua história, mas, sim, “as nossas histórias de professores”, ou seja, elas foram se entrecruzando, se confundindo – ora distanciando, ora aproximando –, gerando um contínuo de possibilidades para pensar o que fizeram conosco nesta viagem e o que podemos fazer com ela! Para Bruner e Weisser (1995, p. 145), “pela autobiografia, situamo-nos no mundo simbólico da cultura. Por meio dela, identificamo-nos com uma família, uma comunidade e, indiretamente, com a cultura mais ampla”.

Nos GDR, após a escuta e a transcrição das gravações de cada encontro, optei por produzir notas de campo, na tentativa de elucidar os aspectos importantes, as contribuições e as reflexões advindas no processo. Assim, as notas de campo são breves escritos que tentam evidenciar a essência do que foi o encontro e as minhas reflexões.

Preocupe-me também em “sair do campo”, a fim de não gerar mal-estar no grupo. De acordo com Clandinin e Connelly (2011, p. 112), esse é um dos momentos mais difíceis da pesquisa, porque, “quando a intimidade tiver sido estabelecida, esse tipo de ruptura é difícil de imaginar, na verdade, o pesquisador vai embora de forma relutante”. Por isso, tenho tido a cautela e o cuidado de manter o grupo informado, apresentando, sempre que possível, uma devolutiva bem como a leitura da tese finalizada possibilitando o posicionamento/indagação por parte de cada participante. Considerar esse aspecto é um ato de responsabilidade com a docência e a pesquisa. Tenho a pretensão de dar continuidade ao grupo, após a entrega da tese.

Com base nos aportes teóricos de Weller (2006), parto da premissa de que o grupo de discussão-reflexão foi condição essencial para o nosso desenvolvimento, na medida em que ele nos possibilitou compreender que estávamos envolvidos num projeto coletivo. Isso só foi possível na medida em que todos – pesquisadora e pesquisados (professores e coordenadores) –, independentemente da posição que ocupavam, tinham um desejo em comum: dialogar a partir das histórias de vida, sem a pretensão de dar maior ou menor credibilidade aos atores pertencentes a essa trama.

A partir dos estudos de Weller (2006), o grupo de discussão-reflexão permitiu que a pesquisadora adentrasse as narrativas de seus pares, possibilitando não apenas trazer indícios sobre a visão de mundo deles, suas concepções de infância e suas práticas pedagógicas com as crianças, suas convicções, sejam elas de ordem pessoal ou profissional, mas, principalmente, reconhecer-se dentro das histórias de vida dos outros, estabelecendo convergências e divergências. Isso, de certa forma, nos impulsionou para sair da zona de conforto e ver outras possibilidades de pensar o próprio trabalho docente.

#### **1.4.1 Construindo pontes: a arte do encontro**

Dentro do contexto educacional, Alves (2003, p. 65) destacou a presença do diário de classe como um dos documentos oficiais da escola.

Dentro, existem diversas folhas que vão se referir a cada um dos meses do ano letivo, que deve completar, segundo a Lei nº 9394/96, 200 dias letivos, divididos em dois semestres. Essa folha habitualmente tem: a) uma parte fixa, em que consta: o nome de cada aluno/ aluna, em ordem alfabética; uma parte com os dias do mês para que se anotem as presenças/ faltas, em cada dia de aula, e uma coluna larga para que a professora responsável anote o conteúdo desenvolvido e que é encimada pela palavra “matéria”; b) uma parte desdobrável e destacável por um picotado, já que deve ser separada e entregue na secretaria da escola, ao final do mês ou do período; nessa parte, devem ser anotadas: faltas/ presenças de cada aluno (a); nota ou conceito que cada um (a) recebeu em algum trabalho feito ou em vários; a assinatura da professora que fez essas anotações. Vale a pena lembrar que, nessa parte, o aluno(a) é identificado(a) somente pelo número que recebeu antes do nome, na folha grande que fica junto às outras no diário de classe.

A autora adjetiva tal diário como “seco”! Confesso que tentei aproximar-me dessa adjetivação, na tentativa de compreender o significado do termo adotado por Nilda Alves.

Assim, mediante as minhas hipóteses, creio que o diário de classe é “seco”, porque é um documento prescritivo, permeado pelas exigências burocráticas das secretarias de educação, e, muitas vezes, no uso que se faz dele não se dá a ideia de quem são os alunos em suas subjetividades; e ele até mesmo limita o professor em suas potencialidades. “Seco” porque nele os professores registram as notas dos alunos numa filipeta, que, depois de preenchida, é destacada do restante do diário e exposta, junto com outras, no mural do corredor da escola. Muitas vezes, a nota baixa denuncia a punição feita pelo professor, principalmente aos alunos faltosos e indisciplinados, que ainda, com frequência, foram chamados para assinar o livro negro na diretoria. “Seco” porque o diário está rachado como o

chão do Nordeste em *Morte e vida severina*<sup>49</sup>”, escrito por João Cabral de Melo Neto, ou seja, nas páginas que compõem o diário de classe, o professor descreve com aridez os acontecimentos da sala de aula; os conteúdos são anotados dia a dia, sem saber ao certo se o tempo do aluno aprender foi considerado, pois há um programa a cumprir e o tempo do relógio, do ano letivo, do bimestre acaba. E só resta ao professor fechar/inutilizar os campos em branco, sem rasurar; assinar; e não se esquecer de entregar a filipeta de notas na secretaria na data prevista, para que ele, professor, não receba nenhuma sanção.

Assim, na tentativa de desvencilhar-me do diário de classe organizei os biogramas (SEGOVIA, 2014), que tentaram romper com todas essas exigências construídas historicamente, e com o fim que normalmente é destinado ao diário de classe. Nesses biogramas privilegio de forma breve a singularidade de cada um de suas trajetórias escolares e as políticas públicas numa fatia temporal.

Em nossos encontros tentei romper com as culturas escolares, pois no grupo não tínhamos provas, notas, nem o controle de frequência, mas nem por isso deixamos de nos comprometer uns com os outros! Aqui também tentamos romper com a condição de aluno e de professor, de pesquisador e pesquisado. Somos um grupo!

Assim, ao utilizar os biogramas, apoio-me na ideia da sustentação da dimensão epistemológica e metodológica, em que Segovia (2014) tem como pressupostos teóricos os estudos de (Bolívar, Domingo e Fernández, 2001). Apresento os biogramas de profissionalização e o cronograma complementar. Para compreensão do leitor, o biograma 1 (Quadro 2) foi organizado em períodos decenais; no entanto, não significa que em cada período o participante tenha demorado dez anos para concluir determinada formação. Ali trago o movimento da profissionalização dos professores da infância; e, no segundo, priorizei o momento político, econômico e as políticas públicas em educação.

**Quadro 2- Biograma 1 - profissionalização dos professores da infância**

<b>Professores da infância</b>	<b>Histórias de vida e formação</b>	<b>1981-1991</b>	<b>1991-2001</b>	<b>2001-2011</b>	<b>2011-2016</b>
<b>Sueli</b>	<b>Escolarização</b>		Pré-escola e Ensino Fundamental	Ensino Médio  Normal Superior	

<sup>49</sup>“Também lá na minha terra de terra mesmo pouco há; mas até a calva de pedra sinto-me capaz de arar”. <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publications> Acesso em: 21 abr. 2016.

	<b>Principais marcos</b>			Inserção no magistério	
	<b>Impactos</b>				Coordenação pedagógica
	<b>Centro de interesse</b>				Formar professores
<b>Cristiane</b>	<b>Escolarização</b>	Pré-escola Ensino Fundamental	Continuidade do Ensino Fundamental Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia	Pós-graduação em Gestão escolar
	<b>Principais marcos</b>			Trabalhou como monitora educacional	Inserção no magistério e busca de forma continuada
	<b>Impactos</b>				Professora da Educação Infantil
	<b>Centro de interesse</b>				Refletir sobre a prática
<b>Rafael</b>	<b>Escolarização</b>	Pré-escola Ensino Fundamental	Ensino Fundamental Processamento de dados Licenciatura em Educação Física	Continuidade Licenciatura em Educação Física Licenciatura em Pedagogia	Continuidade da Licenciatura em Pedagogia Pós-graduação em Fisiologia do exercício e cursando pós-graduação em coordenação pedagógica
	<b>Principais marcos</b>			Inserção no magistério	Busca de formação continuada
	<b>Impactos</b>				Professor de Educação Física na Educação Infantil Coordenação pedagógica na Educação Infantil

	<b>Centro de interesse</b>				Formar professores
<b>Mariana</b>	<b>Escolarização</b>	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Licenciatura em Pedagogia	Pós-graduação em Gestão escolar e Psicopedagogia
	<b>Principais marcos</b>			Inserção no magistério	Busca de forma continuada
	<b>Impactos</b>				
	<b>Centro de interesse</b>				Refletir sobre a prática

Fonte: Adaptado de Segovia (2014)

No biograma 2 (Quadro 3), precisei fazer escolhas por determinados movimentos da educação que atendessem aos propósitos da pesquisa, pois outros inúmeros fatos aconteceram no País.

**Quadro 3- Biograma 2- cronograma complementar adaptado de Segovia (2014)**

<b>Linha da vida</b>	<b>1981-1991</b>	<b>1991-2001</b>	<b>2001-2011</b>	<b>2011-2016</b>
<b>Movimento social, econômico e político</b>	Fim dos governos militares Constituição Federal	500 anos de descobrimento do Brasil	Eleição de presidente: Luís Inácio Lula da Silva	Eleição da primeira presidenta: Dilma Roussef <i>Impeachment</i> da presidenta
<b>Norma educativa</b>	Construtivismo  Reforma curricular do estado de São Paulo	ECA LDB/9394/96 PCN RCN	Política Nacional de Educação Infantil (2006a).  Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006b)	Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica (2012)  Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial

			Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b) Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a)  Parecer CNE/CEB 20/2009c e Resolução CNE/CEB n° 05/2009d	(2012) BNCC <i>Terceira versão          da Base          Nacional          Comum          Curricular          (2017)</i>
--	--	--	---	--

Fonte: Adaptado de Segovia (2014)

A ideia de construir os biogramas atendeu à opção pela pesquisa-formação e teve o intuito de apresentar as singularidades dos professores da infância, parte indispensável do processo de construção deste trabalho.

A seguir descrevo de forma sucinta como foi a construção do espaço do encontro denominado “*Chá, sabores e narrativas I e II*”, momentos bastante significativos da caminhada, constituídos por duas etapas: a primeira delas foi a realização das entrevistas narrativas (individualmente) por mim e a segunda foi composta pelos encontros do grupo de discussão-reflexão, com a presença de todos os professores da infância. Todos os encontros foram realizados em minha casa.

“*Chá, sabores e narrativas I- dados da EN*” foi o primeiro momento de aproximação com os professores da infância, do qual trago o que foi mais marcante em suas narrativas.

Inspirada pela leitura do livro *À mesa com Monet*, que tive a oportunidade de conhecer nos anos 2000, em um projeto realizado na escola na qual trabalhava, tive a preocupação de, para cada encontro, preparar a mesa para receber os professores da infância. A ideia de organizar os encontros com características pouco formais se aproximou de uma metáfora de que no processo formativo é preciso investir num diálogo, boa comida, boa bebida e ambiente

aconchegante para partilhar. Apresento a Figura que mostra um dos quadros do pintor Claude Monet, que revelou o seu cuidado na arte de servir.

Figura 1– A mesa do café



Fonte: <http://www.gettyimages.pt/detail/ilustra%C3%A7%C3%A3o/breakfast-by-claude-monet-oil-on-canvas-232x151-cm-gr%C3%A1fico-stock/153049052>. Acesso em: 28 maio 2016

O Quadro 4 traz os dados de cada EN realizada com os professores da infância.

**Quadro 4 - Chá, sabores e narrativas I - dados da EN**

<b>Professores da infância</b>	<b>Data</b>	<b>Tempo</b>	<b>Entrevista recebida para aprovação</b>	<b>Aprovação Textualização</b>
<b>Sueli</b>	24.05. 2014	40m21s	10.06. 2014	22.10.2015
<b>Cristiane</b>	21.12.2014	26m28s	10.03.2015	27.10.2015
<b>Rafael</b>	22.12.2014	28m18s	10.03.2015	27.10.2015
<b>Mariana</b>	21.12.2014	25m39s	10.03.2015	27.10.2015

Fonte: Organizado pela PNF

A entrevista com Sueli foi a mais longa, provavelmente por nos conhecermos há muito tempo. Ela trouxe indícios de uma escolarização marcada por um sentimento negativo, especialmente pela dificuldade com a Matemática, mas também destacou as incansáveis dobraduras de tulipa que fazia na Educação Infantil. Diferentemente, Cristiane revelou lembranças positivas: deixou muito demarcada a sua admiração pela professora Laís durante a pré-escola e o quanto ela possivelmente tornou-se referência para Cristiane, bem como as

festividades escolares. O mesmo ocorreu com Rafael, que teve como pano de fundo a data comemorativa do dia do índio na Educação Infantil (4 e 5 anos) e o *ranking* de notas no Ensino Fundamental (do 5.º ao 9.º ano). Porém Mariana teve como destaque o caderno como artifício escolar destinado à repetição. Segue quadro síntese para identificar para o leitor os atores desse cenário:

Após as entrevistas narrativas foram realizadas as transcrições das videograções. Para essa tarefa, organizei um quadro de tipologia de atributos (concepção de infância, lembranças da escolarização, escolha da profissão e culturas escolares), adaptado de Segovia (2014), na tentativa de revelar as marcas positivas e negativas que os professores apontaram sobre os seus processos de formação, conforme o Quadro 6, que será apresentado no capítulo 2.

Assim organizados os dados da pesquisa, em continuidade ao processo que se construiu nesse cenário, aconteceram os GDR, numa espécie de fio condutor para a pesquisa, com a participação de todos – muito embora a professora Mariana, grávida nesse percurso, não tivesse participado de todas as discussões. Afinal o seu bebê nasceu! O movimento foi se constituindo a partir da escuta e das transcrições das gravações e das narrativas de subversão produzidas pela pesquisadora.

Organizei um questionário para dados complementares dos participantes da pesquisa e o enviei em 20 de julho de 2015 via *email*. As respostas chegaram entre os meses de agosto e setembro de 2015. Nesse ínterim, realizei as textualizações das entrevistas narrativas e, ao final, agreguei as respostas aos textos de cada um, a fim de compor as suas histórias.

Denomino de “*Chá, sabores e narrativas II- grupos de discussão-reflexão*” os encontros com os professores. Cada encontro gerou uma expectativa no grupo, pois no início eu recuperava o que havia sido discutido anteriormente, alinhavando e retomando alguns apontamentos e, posteriormente, combinávamos coletivamente a proposta de trabalho.

Procurei apresentar a cada encontro metodologias diferentes, na tentativa de me aproximar e estreitar o nosso diálogo. Uma questão importante a considerar foi quando compartilhei a narrativa do meu processo formativo. Isso, de certa forma, nos aproximou definitivamente, e nos tornamos pertencentes ao mesmo chão como refere, em sua poesia, Manoel de Barros<sup>50</sup>. Assim, chão da escola, de terra batida no parque, de poça de água debaixo do gira-gira, chão... manteiga no pão!

---

<sup>50</sup>«Pessoas que conhecem o chão com a boca como processo de se procurarem essas movem-se de caracóis! Enfim, o caracol: tem mãe de água avô de fogo e o passarinho nele sujará. Arrastará uma fera para o seu quarto

Nesse movimento, outro momento positivo foi a proposta para que cada um trouxesse uma representação, com a utilização de retalhos de pano, da Educação Infantil que viveu, bem como da que gostaria de reinventar. Essa proposta foi pensada em decorrência dos estudos que realizei sobre Arthur Bispo do Rosário. Para Dantas (2009, p. 132), “na sua vida, Bispo bordou textos, palavras e figuras sobre lençóis e em um cobertor, sobre pedaços de pano de segunda-mão, muitas vezes com fios desfiados de seu uniforme manicomial” [...]

Busquei metaforicamente alinhar o caminho com pontos, contrapontos, costuras e remendos. Apoio-me na ideia de Bragança (2012, p.21) sobre a “reinvenção de outros mundos, mais amorosos e aprendentes”.

Compartilhar fotografias e narrativas dentro de um grupo de discussão-reflexão fomentou indagações sobre as culturas escolares em geral (tipo de escola, seus rituais, material utilizado, formas de conduzir o processo de ensino, modos de avaliar, etc.), e, em particular, sobre a cultura de sala de aula matemática presente/ausente. No entanto, as narrativas tiveram uma abrangência maior do que se pretendia, o que foi muito positivo.

As fotografias e as narrativas precisam de um tempo de imersão e olhares de idas e vindas dentro do grupo. Considero aqui como um “mergulho” que tem o propósito de revelar os indícios, as inquietudes, as indagações e as perplexidades. A ideia é provocar um movimento em que as certezas possam ser (des)construídas e também exista a possibilidade de estranhamento. A seguir apresento a síntese das propostas feitas no grupo de discussão-reflexão, que têm como características a não linearidade e a descontinuidade. Essa opção foi feita com o intuito de ir além do óbvio e dos pacotes encomendados pelas secretarias para a formação de professores. Dessa forma, as propostas emergiram do diálogo e do vínculo que fomos construindo durante os encontros, conforme expõe o Quadro 5.

**Quadro 5 – “Chá, sabores e narrativas” II – grupos de discussão-reflexão**

<b>Número dos encontros</b>	<b>Proposta</b>	<b>Data</b>	<b>Tempo</b>
<b>1</b>	1. Informação e contrato biográfico	6.02.2016	54m13s
	2. Compartilhando as narrativas e as fotos de acervo pessoal		
<b>2</b>	1. Leitura da narrativa da pesquisadora	13.02.2016	48m01s
	2. Compartilhando fotografias do <i>site</i> do UOL educação e discussão		

---

usará chapéus de salto alto e há de ser esterco às suas próprias custas!”. (BARROS, 1966 apud PIORSKI, 2016, p.17)

<b>3</b>	1.Compartilhando fotografia de Cinthia Marcelle	05.03.2016	55m00
<b>4</b>	1.Confecção de um tabuleiro com retalhos de tecidos, inspirado em Bispo do Rosário	19.03.2016	1h40m
	2. <i>Charge</i> retirada da sessão “As propostas banais na escola” - As disciplinas nas quatro séries iniciais do ensino fundamental (1) e (2), do livro <i>A solidão da criança</i> de Francesco Tonucci		
<b>5</b>	1.Leitura de texto e discussão “Caixas de história e resolução de problemas: uma articulação possível”, de Daniela de Fátima Tasselli da Penha, retirado do livro <i>De professora para professora</i> (GRANDO; TORRICELLI; NACARATO, 2008). Convite para a escrita sobre as impressões do texto	14.05.2016	57m35s
<b>6</b>	1.Celebração dos encontros – Compartilhamento de fotos da Educação Infantil	04.09.2016	2h03m

Fonte: Organização da PNF

Apresento aqui uma breve síntese dos encontros dos GDR. Reitero que foram produzidas as minhas notas de campo e as “narrativas de subversão<sup>51</sup>”, após as transcrições das gravações. Elas serão apresentadas no capítulo 4.

No primeiro encontro, “*Compartilhando as narrativas e fotos do acervo pessoal*”, apresentei os aspectos formais para a constituição do grupo e o planejamento inicial. Após essa conversa, foi proposto o compartilhamento das narrativas e das fotografias entre os participantes, o que suscitou curiosidade no grupo. Esse encontro foi importante para que todos se conhecessem por meio de suas narrativas, pois, embora a maioria dos participantes trabalhasse juntos, a subjetividade de cada um estava guardada na “gaveta dos guardados”. As fotografias do tempo de escola fomentaram importantes discussões, especialmente em relação às festas escolares e às fatias das brincadeiras vividas especialmente em casa e em algumas ocasiões na escola. A leitura das narrativas, nesse primeiro momento, revelou uma “evocação”, ou seja, o desejo ainda meio “contido” de contar sobre as suas lembranças escolares. Assim, a ideia central era o compartilhamento de narrativas e fotos dos professores da infância que possuíam acervo próprio; no entanto, percebi que era necessário ampliar/fomentar as possibilidades de discussão no grupo.

<sup>51</sup> Escritas pela PNF para narrar o movimento do grupo, as indagações e reflexões dos professores da infância sobre a escolarização inicial e re(significações) para docência.

No segundo encontro, “*Compartilhando fotografias do site do UOL educação*”, foi feita a leitura da “*narrativa da pesquisadora*”. Primeiramente compartilhei a minha narrativa, que causou certo estranhamento no grupo e, ao mesmo tempo, possibilitou-me uma aproximação maior com ele. Ora, a pesquisadora tem história!

A seguir foi proposta uma releitura das imagens produzidas pelo *site* da UOL<sup>52</sup>. A reportagem trazia 20 fotos de salas de aulas de diversos países, porém, selecionei apenas quatro delas para trabalhar no grupo, dada a limitação do tempo. Havíamos combinado no “contrato biográfico” que os encontros tivessem duração de até uma hora, por conta de compromissos particulares dos participantes. Assim, esse tempo destinado ao encontro tornou-se um momento especial para cada um, pois era momento de estarmos juntos e também de cada um consigo. As fotos das salas de aula possibilitaram algumas reflexões para os professores da infância e, em especial, provocaram estranhamento neles, pois, ao observarem as fotos, comentaram que a configuração das salas de aula muda muito pouco, mesmo em outros países.

No terceiro encontro, com a “*Fotografia de Cinthia Marcelle*”<sup>53</sup>, conversamos sobre o enquadramento que a fotógrafa privilegiou, chamando a atenção para a lousa e a quantidade de pó que ficava no chão da sala de aula, e ainda, para o “apagamento”, ação essa cotidiana e naturalizada que acontece na sala de aula.

Sabe-se que dentro do contexto escolar a lousa, muitas vezes, é o único recurso do professor. Por isso, deram-se pistas de uma escola que privilegia a técnica, a cópia e uma infinidade de exercícios que os alunos precisam realizar. Assim, os professores da infância comentaram, ao se recordarem da escolarização, que só era possível subverter o currículo quando a professora, ao término da aula, aproximadamente nos cinco minutos finais, permitia o uso da lousa pelos alunos para que ela pudesse ser transformada em brinquedo, como, por exemplo, ao propor a eles brincarem de forca e/ou do jogo da velha.

O quarto encontro, “*Confecção de um tabuleiro com retalhos de tecidos*”, inspirado na obra de Bispo do Rosário, possibilitou a todos recordarem da passagem pela Educação

---

<sup>52</sup> As imagens fazem parte de uma ação para o Dia dos Professores e mostram as condições de trabalho de docentes em diferentes lugares do mundo. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/09/30/fotografos-registram-salas-de-aula-em-varios-paises-do-mundo.htm> Acesso em: 29 jan. 2016.

<sup>53</sup> “O que interessa em particular a Cinthia Marcelle é a constatação da conectividade entre sujeito e mundo, indivíduo e coletividade, da mesma forma que fica em evidência a impossibilidade de prever ou mesmo de mensurar os acontecimentos simultâneos que se repetem a cada instante no mundo” Disponível em: <http://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/87/cinthia-marcelle> Acesso em: 28 jan. 2017. Conheci os trabalhos da artista na socialização da pesquisa de doutorado da professora Ester Broner, no curso de extensão sobre metodologia de formação para professores, proferido pelo professor Guilherme Prado e por Rosaura Soligo, do qual participei no ano de 2016.

Infantil e pensarem o que, na condição de docentes, sonham que ela possa ser. As *charges* de Francesco Tonucci, também discutidas nesse dia, possibilitaram muitas provocações para pensar a escola. Ao final desse encontro foi entregue para leitura o texto “*Caixas de história e resolução de problemas: uma articulação possível*” (PENHA, 2008).

No quinto encontro realizamos uma discussão sobre um texto que envolvia questões sobre a resolução de problemas, e os participantes foram convidados a escrever suas impressões sobre o capítulo. Posteriormente, dois textos dos textos escritos foram entregues à pesquisadora via dispositivo de armazenamento – *pen drive*.

No último encontro, denominado “*Celebração*”, foi proposto que nós compartilhássemos com o grupo uma foto que representasse a cultura escolar que acreditavam significativa no trabalho com as crianças da Educação Infantil. As fotos foram apresentadas ao grupo, acompanhadas de um breve relato escrito que suscitou um momento muito rico de reflexões.

O espaço do encontro, “*Chá, sabores e narrativas I e II*”, bem como a trama que envolveu o movimento, possibilitou-nos uma aprendizagem a partir da própria experiência, conforme Larrosa (2002). Concordo com Nacarato e Passeggi (2012, p.211): “a professora dá sentido ao mundo vivido e à relação entre esse mundo e a interpretação que faz dele; entre a experiência humana e o ato de narrar; entre história individual e a história coletiva”.

### **1.5 Prosseguindo a caminhada: as narrativas como um mergulho para dentro de nós**

*A narrativa de vida é uma matéria movente, transitória, viva, que se recompõe sempre no momento que é enunciada*  
Delory-Momberger (2014 a, p.92)

O ato de narrar atravessa a humanidade desde os tempos primórdios. Mas qual é a importância da narrativa para a sociedade? Quais as suas contribuições para a formação docente? Como a narrativa possibilita o encontro consigo mesmo?

Historicamente a narrativa esteve presente desde os primórdios. Na Grécia, por exemplo, no campo da filosofia o homem já expressava seu interesse em conhecer o mundo e a si mesmo através da arte de narrar. Para Bragança (2012, p. 39, grifos da autora), ela é “um movimento que não é feito de forma isolada, mas que conta com a presença dialógica do outro, daquele que, como ‘amante da sabedoria’, conduz o discípulo ao conhecimento”.

Na passagem da Antiguidade para a Idade Média, a obra *Confissões*, de Santo Agostinho, “descreve sua caminhada para a conversão e celebra a infinita grandeza de Deus”, conforme Delory- Momberger (2014b, p. 67), e tornou-se referência, por ser a primeira “autobiografia moderna”.

A narrativa pressupõe uma interação entre os sujeitos, e o contar não se dá necessariamente de forma linear; no entanto, os fios que se enredam e tramam possibilitam um arremate. Portanto, contrapõe-se à ideia de relações que neguem/anulem os sujeitos e o diferente e, que, por consequência, promovam o apagamento da voz do sujeito, ou seja, de nós mesmos.

Para o filósofo Walter Benjamin, o avanço da modernidade e, conseqüentemente, o apressamento da vida propiciaram o desaparecimento da experiência e deram lugar a vivências que desconsideraram os sujeitos e suas histórias de vida. Experiência aqui, sob a ótica benjaminiana, está intimamente ligada ao que se passou de geração a geração, e é constituída de significado. Benjamin (1994a, p. 201) apontou que “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”.

No século XX, o surgimento da Escola de Chicago<sup>54</sup> possibilitou uma mudança de paradigma, contribuindo para romper com o paradigma simplificador, e se constituiu no marco de uma perspectiva assentada em novas metodologias que tiveram como destaque as “histórias de vida” (FERRAROTTI, 2014, p. 49, grifo do autor) dos sujeitos. Segundo o autor:

[...] é essencialmente um ensimesmamento, um olhar para trás e para dentro uma perspectiva narrativa baseada na reminiscência: um olhar sobre o olhar. É por essa razão que a reflexão não comporta apenas o tempo, mas também a possibilidade/vontade de usá-lo ou de perdê-lo. No dia a dia, a reflexão desmente o senso comum: “Não posso pensar nisso agora; estou apressado; não tenho tempo”.

A história de vida possibilita (re)contar sobre cada um de nós. Ela pode nos aproximar de um contexto repleto de significados produzidos socialmente, por meio das narrativas que aos poucos se constituem e tomam forma, se reconhecem, se distanciam, se aproximam e, portanto, começam a pertencer ao sujeito por meio da sua singularidade e pluralidade.

---

<sup>54</sup> “Nos anos de 1920, [aquela cidade] tornou-se a capital do crime organizado, e o Departamento de Sociologia [da Universidade de Chicago] procurou constituir uma análise desse processo. O aporte biográfico possibilitou conhecer a situação e agir sobre ela no sentido de conscientização dos sujeitos”. (PINEAU; MICHELE, 1983 apud BRAGANÇA, 2012, p. 44)

A narrativa não busca a verdade; no entanto, a intenção é construir um relato consistente do que se pensa em um determinado tempo e espaço, e, ainda, identificar de que maneira e por qual motivo ela se constituiu. Para Delory-Momberger (2014a, p. 92, grifos da autora), a narrativa “não apresenta ‘fatos’, mas ‘palavras’: a vida narrada não é a vida.” E acrescenta:

[...] confere papéis aos personagens de nossas vidas, que define posições e valores entre eles; é a narrativa que constrói entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim e os leva para sua conclusão; que transforma a relação de sucessão dos acontecimentos em encadeamentos finalizados; que compõe uma totalidade significativa, na qual cada evento encontra seu lugar, segundo sua contribuição na realização da história contada. (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 35)

Assim, a narrativa possibilita o autoconhecimento e propicia conhecer como foi construída a própria vida, na tentativa de se conhecer e entender a sua trajetória de vida.

Outra importante contribuição para a narrativa são os estudos de Bakhtin (2011). Para ele, somos constituintes da nossa própria identidade e podemos construir uma ponte entre os dizeres e as narrativas, pois elas são produtos de muitas vozes e olhares dos outros sobre nós, de nós sobre os outros, do coletivo sobre o individual e vice-versa. Constitui-se num movimento de reflexão que tece e emancipa vozes e significados.

Creio que a narrativa possibilita a dialética na qual o sujeito se encoraja e é “alimentado” pelas palavras do outro constituído pela trama da narrativa a qual ele escreveu ou narrou. Escritos e vozes que delineiam o sujeito que, por sua vez, atravessado/ entremeado/ entrecruzado pelas palavras do outro, vê-se numa trama. Em decorrência desse processo, ocorre uma busca infinita e contínua, que parece não se esgotar; e nesse movimento a palavra se torna central, pois ela está diretamente presente, é ela que toca, que move, que mobiliza, que inquieta e que, portanto, possibilita as reflexões.

As narrativas dos professores sobre as suas trajetórias de vida e formação e ainda sobre as práticas desenvolvidas no interior da escola entre os alunos, na tarefa de construção do conhecimento, propiciam mobilizar o seu processo autoformativo, no caso dos professores, e potencializar o aprendizado do aluno.

A narrativa dentro de um contexto formativo possibilita ao sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora, porque remete o sujeito para uma via de mão dupla, ou seja, tanto o formador quanto o professor podem colocar-se na posição de aprendente.

A narrativa possibilita aos professores e à PNF rever e dialogar consigo próprio com objetivo de organizar as suas ideias/pensamentos/significações, reconstruindo sua experiência de forma reflexiva e compartilhada. Trata-se de um movimento contínuo de ver e rever-se.

No entrecruzamento de vozes, de significados, de palavras é que a narrativa possibilita o movimento dialético entre si e o outro, entre a ação e a reflexão, propiciando as reflexões entre os sujeitos.

Nesse sentido, a narrativa mobiliza a entrada do sujeito no universo discursivo, ao escrever/narrar sobre a sua própria história, trazendo à tona as suas lembranças, registrando o hoje e projetando o amanhã.

Portanto, as narrativas dentro de um grupo de discussão-reflexão podem mobilizar saberes, a partir de uma reflexão mais atenta dos envolvidos, rompendo com o paradigma simplificador de um olhar que não vê e/ou de uma escrita/escuta que não transcende.

## **1.6 Pausa para compartilhar: pelo avesso das fotografias de escola como possibilidades para narrar e revelar a cultura escolar**

*A fotografia estabelece em nossa memória um arquivo visual de referência insubstituível para o conhecimento do mundo. Essas imagens, entretanto, uma vez assimiladas em nossas mentes, deixam de ser estáticas, tornam-se dinâmicas e fluidas e mesclam-se ao que somos, pensamos e fazemos.*  
(Kossoy, 2009, p. 45)

A epígrafe discute a importância que a fotografia tem na sociedade. No entanto, em seu surgimento, houve muita resistência para que ela fosse reconhecida como importante fonte documental, pois havia um embate entre a fotografia e a pintura. Os estudiosos relutavam em admitir a possibilidade de fixar a imagem por algum mecanismo humano. No entanto, caiu por terra essa visão reducionista da fotografia, e hoje podemos dizer que ela é indispensável em nossa sociedade.

Mas o que é fotografia? Quem já se deparou – ou até mesmo colecionou um – com um álbum de fotografias de família, de casamento, ou de uma data especial? Sontag (2004, p.19) aponta: “Por meio de fotos, cada família constrói uma crônica visual de si mesma”. A fotografia, a partir da sua invenção no século XIX, tem se configurado como um marco histórico, na medida em que vem possibilitando que muitas histórias sejam contadas e recontadas.

Nos dias de hoje, vivemos na “civilização das imagens”. Para Samain (2012, p.155) , a fotografia:

[...]nos provoca, nos ensina, nos inunda e nos satura. Imagens que chegam a nos fazer descobrir, é verdade, cantinhos de nossa aldeia planetária até que enesguemos. Imagens que por outros motivos e segredos (de estado) nos mentem ou nos foram, de antemão, confiscadas. Imagens que nos iludem, nos fazem perder a visão e, mais gravemente, a consciência, isto é o, o discernimento e a responsabilidade face à nossa própria história.

Tal afirmação se deveu ao fato de estar o aparato cada vez mais à disposição das pessoas: seja pela própria máquina fotográfica, seja por outros recursos tecnológicos, a produção de um instantâneo ficou muito mais rápida e de fácil publicação. O que se tem observado é que milhares de pessoas criam álbuns virtuais em poucos minutos, ou seja, a partir de um clique congelam o seu cotidiano, dando ou não sentido ao que foi fotografado e concebendo, muitas vezes, a imagem produzida de forma pragmática e volátil.

Não tenho aqui a intenção de estabelecer uma comparação com o cenário atual sobre o uso das imagens e a divulgação delas, mas quero destacar a riqueza da fotografia, entendida neste trabalho com um “olhar” estrangeiro ou, aproximando-me de Etienne Samain, das imagens “que ardem”.

Nessa perspectiva, a fotografia pode ser considerada como: cicatriz, convite, esquecimento, memória, recordação, aproximação, ou ainda, uma imagem que, ao ser congelada, estabelece uma relação dialógica com o tempo, o espaço e as pessoas pertencentes ou não a ela nesse enredo. Para Kossoy (2007), a fotografia é “objeto relicário” que mantém a lembrança.

As fotografias do tempo de escola dos professores da infância tomam o sentido de guarda, de aproximação, de pertencimento, de subjetividade e de coletividade. Trata-se aqui da possibilidade de nos reconhecermos, a partir da fotografia como sujeitos históricos. A fotografia é testemunho de algo que ocorreu; portanto, pode informar e re(contar) uma história de vida e da escola que frequentamos grande parte de nossas vidas.

Alves (2008) comenta que as fotografias “oficiais” de escola, como a Foto 21, revelam os inúmeros instantes capturados: as turmas e a professora da sala, que em muitos casos ocupava lugar de destaque na foto, como também o registro dos eventos ocorridos na escola, entre outros.

Foto 21 – Sueli e sua turma



Fonte: arquivo de Sueli

Nessa foto, no canto esquerdo conforme narrado por Sueli, estava a diretora, que, vestida com calça jeans, apoiava uma das mãos sobre um menino; no canto oposto estava a professora, vestida com uma calça rosa. Sueli estava sentada no banco com as mãos sobre os joelhos e ocupava o segundo lugar ao lado da professora. Sueli comentou que não se recorda muito dos amigos. As crianças estavam todas uniformizadas com bermuda azul e camiseta branca. A foto foi realizada na área externa da escola. Certamente tratava-se de um momento especial, pois ali ficavam imortalizadas as memórias da escola.

Para Barthes (1984, p. 69-71), as representações sobre as fotografias passam por dois movimentos: o “*studium* e o *punctum*”. O autor destacou:

Eis uma família negra americana, fotografada em 1926 por James Van der Zee. O *studium* é claro: interesse-me com simpatia, como bom sujeito cultural, pelo que a foto diz, pois ela fala (trata-se de uma “boa” foto): ela diz da responsabilidade, do familiarismo, do conformismo, do endominguamento, um esforço de promoção social para enfeitar-se com os atributos do Branco (esforço comovente, na medida em que é ingênuo). O espetáculo me interessa, mas não me “punge”. O que me punge, coisa curiosa de dizer, é a larga cintura da irmã (ou da filha) – oh negra nutriz – seus braços cruzados por trás das costas, à maneira de uma colegial, e sobretudo seus sapatos de presilha (por que algo fora da moda e tão datado me toca?). Esse *punctum* agita em mim uma grande benevolência, quase um enternecimento. Todavia, o *punctum* não leva em consideração a moral ou o bom gosto; o *punctum* pode ser mal educado.

Na tentativa de compreensão desses movimentos, compartilho a Foto 22:

Foto 22- Os sapatos com presilhas



Fonte: Barthes (1984, p. 70). Fotógrafo James van der Zee: *Retrato de família*, 1926

Assim, no primeiro movimento, os acontecimentos estão postos quase imortalizados e cristalizados. Há, ainda, o segundo, denominado “*punctum*”, marcado por “além da imagem”. Portanto, podem estabelecer uma analogia com uma picada de inseto, um buraco, uma mancha, ou seja, uma marca a ser desvelada.

Assim, compreender o “*punctum*” de uma fotografia, ou seja, o avesso, exige uma ruptura com o pensamento linear predominante do modelo cartesiano. Tratou-se, portanto, de ir além da ilustração e dar a possibilidade para que a fotografia se revelasse como uma ponte entre os sujeitos, numa espécie de memória-aproximação, que resultou do diálogo que estabeleci com os participantes da pesquisa de posse da foto.

Tentar (re)significar além da imagem requer uma intensa operação de caça, das brechas, dos silêncios, dos indícios, das fissuras, das cicatrizes e, principalmente, das vozes. As fotografias podem trazer significados ocultos de essência ímpar, como afirmou Benjamin (1994).

As fotografias do tempo de escola dos professores participantes possibilitaram informar, representar e fazer significar um acontecimento dentro de uma fatia temporal e espacial do instante ali flagrado. É importante considerar também que a fotografia nunca terá um “pensamento único e definitivo”, conforme apontou Samain (2012, p. 158). O “*punctum*”

acima destacado, ao ser fomentado pela narrativa que o sujeito produziu ao entrar em contato com a fotografia de escola, pode revelar os indícios da cultura escolar.

Retomando o título deste capítulo, entre costuras e alinhavos já podemos “caminhar com”, pois já não caminho mais sozinha e com os pés descalços. Constituímos um grupo disposto a compartilhar fotografias e narrativas/ a partir deste momento, as histórias são tecidas, algumas delas se cruzam e outras refazem o caminho e reinventam histórias de si!

## 2. PAISAGENS: REVELANDO AS CULTURAS ESCOLARES

Foto 23 – Sem título: Alemanha Ocidental, 1981



Fonte: Boris Kossoy.com

Neste capítulo apresento, por meio das textualizações das narrativas, a forma como se deu o processo de escolarização de cada um dos professores, de forma dialógica, mostrando as culturas escolares presentes. Nesse movimento foi possível identificar as permanências e as impermanências ou regularidades de culturas escolares que historicamente foram construídas nas escolas. Os primeiros alinhavos foram produzidos, e nossas narrativas se compõem a partir desse enredo.

O título “Paisagens” tem a pretensão de ser compreendido na contramão do sentido que normalmente lhe é atribuído. Para Ferraroti (2014, p.40, grifos do autor): “elas não são paisagens, mas lugares da alma, paisagens interiores reconstituídas”, ilustra o papel das sensações na sua experiência vivida. Graças à reativação dessa experiência, ele nos restitui a paisagem natal e sua natureza circundante.”

Destarte, paisagens são as lembranças expressas das narrativas dos participantes, que ecoaram por meio de suas vozes, dos processos formativos que marcaram as suas vidas. Trata-se, portanto, de considerar a experiência a partir dos estudos de Larrosa (2002). Isso significa atentar ao que nos toca e nos passa. Não se trata apenas de obter uma informação ou dar uma opinião, ou ainda de se colocar na posição de sujeito da modernidade, em que prevalece o querer, o poder e o julgamento. Aqui interessam as histórias de vida e os sujeitos da experiência, conforme Larrosa (2002, p. 25 e p. 19), pois isso significa que “tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”, que aposta na “receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

Na fotografia de nome “*Sem título: Alemanha Ocidental, 1981*” tento trazer à tona, metaforicamente, que da vista da janela da casa iniciamos uma navegação. Da janela, avistei o rio comprido e caudaloso, com os seus afluentes que cortam a cidade, e percebi que as águas, ao se misturarem, às vezes dão a sensação de terem se originado da mesma nascente. Pautada em Dantas (2009, p. 21), vejo que o rio “vai se alargando, sempre descendente, e [...] as águas correntes não podem ter outro destino que não a indeterminação”. Essa talvez seja a riqueza do trabalho na perspectiva da pesquisa-formação.

A partir dessa interlocução, trago as entrevistas narrativas dos professores da infância, nas quais se sobressaem as convergências / regularidades presentes nos seus processos formativos. Não se trata apenas de confirmações para legitimar a pesquisa, mas de um movimento pautado pelo diálogo, pela sensibilidade e pelo comprometimento.

Ao fazer a leitura cuidadosa do material, constatei que as narrativas são atravessadas nos participantes e por eles. Assim, devo reiterar que, na condição de PNF, mediante o

processo pelo qual estou inundada, foi necessário trazer também a minha história para este emaranhado. Isso possivelmente aconteceu porque, ao narrar o passado, tem-se a possibilidade de refletir sobre nós mesmos. Para Delory-Momberger (2014a, p. 85),

esse reconhecimento biográfico traduz-se por um forte estímulo às pessoas em formação a fazerem um trabalho reflexivo sobre elas mesmas: realizando um balanço de seus percursos e de suas competências, inscrevendo sua formação num projeto pessoal e profissional e atestando, desse modo, sua formabilidade e sua empregabilidade.

No Quadro 6, organizei as tipologias de atributos que se sobressaíram, a partir das textualizações com base nas proposições não indexadas (JOVCHELOVITCHE; BAUER, 2008).

**Quadro 6 – Tipologia de atributos**

<b>Tipologia de atributos</b>	<b>Atributos</b>	<b>Sentido</b>
<b>Concepção de infância</b>	Brincadeiras em casa e nos quintais	Ajudam a entender e interpretar as narrativas dos professores da infância e da pesquisadora-narradora.
<b>Lembranças da escolarização</b>	Relações de poder do professor Apagamento do aluno Tempo de aprendizagem Cartonagens e origamis Cópia Parque Aversão à Matemática Apoio da família	Permanências Impermanências
<b>A escolha da profissão</b>	Influência familiar Gostar de crianças Professor como referência Fugir da Matemática	Regularidades Distanciamento
<b>Culturas escolares</b>	Disciplina do corpo, das ideias Avaliação como punição e <i>ranking</i> (classificatória)	Silenciamento Racionalidade técnica Controle

	<p>Cartilha</p> <p>Seriação e nomenclatura das classes</p> <p>Festividades na escola</p> <p>Caligrafia</p> <p>Dever de casa</p> <p>Dever de férias</p>	Classificação
<b>Cultura escolar da aula de matemática</b>	<p>Tabuada, grafia de números,</p> <p>Medo do professor</p>	<p>Memorização</p> <p>Treino</p>

Fonte: Adaptado de Segovia (2014)

As nossas narrativas apresentadas assumiram a perspectiva de Ferrarotti (2014, p.50), de “historicidade não historicista”, ou seja, trata-se de uma ruptura com a história orientada por uma suposta verdade e monopolizada pelas classes mais favorecidas. Com isso, abrimos a possibilidade de apostar num olhar mais ampliado, tão necessário às pesquisas acadêmicas, sem, no entanto, deixar em segundo plano a teoria e a metodologia, pois é nosso objetivo dar “lugar a um projeto de individualização e interpretação dos invariantes estruturais”, ou ainda, das “convergências que emergem tematicamente nas histórias de vidas singulares”, conforme Ferrarotti (2014, p.51)

Defendo, portanto, dentro da perspectiva da pesquisa-formação, uma epistemologia humana, sensível e aberta ao diálogo. Para Ricoeur (1989, p. 143):

[...] é uma troca de perguntas e de respostas; não há troca desta espécie entre o escritor e o leitor, o escritor não responde ao leitor; o livro separa até em duas vertentes o acto de escrever e o acto de ler, que não comunicam; o leitor está ausente da escrita; o escritor está ausente da leitura. O texto produz, assim, uma dupla ocultação do leitor e do escritor; é deste modo que ele toma o lugar da relação de diálogo que liga, imediatamente, a voz de um ao ouvido do outro.

Importa mencionar que não se trata aqui de estabelecer relações baseadas no conformismo e na acriticidade; muito pelo contrário, o objetivo reside principalmente na reflexão, nos conflitos e numa possível transformação. Passar por esse processo implica muitas vezes ferir a “carne” e provocar estranhamentos.

## **2.1 As imagens refletidas na água: a pesquisadora-narradora-formadora e os professores da infância narrando histórias**

Optei por abrir essa seção narrando o encontro “comigo mesma”, a partir das minhas notas de campo durante a realização de uma das entrevistas narrativa. Tal escolha foi feita em virtude da própria posição que ocupo na pesquisa e do meu comprometimento, que se faz necessário na perspectiva da pesquisa-formação, pois formar-se pressupõe o exercício de autoformação de todos os envolvidos.

Apresento aqui a singularidade da nota: A estação do ano era outono, um sábado chuvoso e de temperatura baixa, talvez tenha sido a mais baixa do ano. De qualquer forma, já havia separado o material para a entrevistada há alguns dias. Preparei uma toalha branca, com as fotos e os materiais (atividades realizadas na educação infantil) trazidos por Sueli. A sensação de tê-los à minha disposição me dava muita insegurança, por se tratar de “coisas preciosas”.

A campanha tocou às nove horas em ponto, conforme havíamos combinado. Nossa! – pensei – ela veio! Recebi Sueli e seu filho! Ela já frequentava esporadicamente a minha casa, pois já nos conhecíamos. Sueli tem grau de parentesco com a minha filha, que acabou me ajudando nesse dia, cuidando do filho dela durante a entrevista. Mamis e Papito, forma carinhosa de chamar os meus pais, ao saberem da vinda de Sueli, se anteciparam e prepararam um almoço mineiro delicioso e, para a sobremesa, mousse de maracujá! Confesso que estava muito nervosa e, para começar a entrevista, arrisquei-me a mostrar uma fotografia dela e perguntei-lhe do que ela se recordava. Só sei que, pelas minhas impressões, tudo estava tenso; e pude conformar isso na videogravação – pelos gestos, pelos silêncios, pelo posicionamento dos braços...

Com o passar do tempo, parece que a conversa ficou gostosa, mais leve. Sueli apresentou-me, segundo suas palavras, muitos achados, descobertas, inquietações... E é claro que algumas questões que gostaria que tivessem vindo não apareceram e uma certeza foi desconstruída! Que bom! A fotografia foi não a ferramenta central de toda a materialidade apresentada e sim um disparador para a conversa: a partir dela as lembranças foram reavivadas – risos e frustrações. Em alguns momentos, as narrativas de Sueli tornaram-se minhas histórias também: especialmente quando ela falou sobre sua lembrança do “cheiro” do giz de cera que era entregue pela professora, não hesitei e logo falei da caixa de lápis de Faber Castell de 48 cores que não tive! (nota de campo, 24 maio 2014). A Foto 24 mostra o “*studium*” do tempo narrado!

Foto 24- Materialidades



Fonte: acervo da PNF

Assim, ao mesmo tempo em que eu, na condição de PNF, me distancio para dar conta da pesquisa, inevitavelmente me aproximo das histórias de vida dos professores e de minha própria história, fugindo da “prática simplificadora, reducionista e nomotética da investigação social, projetando a pesquisa em educação fora do quadro lógico formal”, conforme destacado por Bragança (2012, p.115). Acredito que narrar pode produzir sentidos, a partir da disponibilidade de um sujeito que escuta, escreve e reflete.

As narrativas dos professores da infância ora convergem e ora se confundem entre nós, como identificado na narrativa de Sueli, em relação às nossas lembranças – o cheiro do giz de cera contado por Sueli e a caixa de lápis de cor que povoa minha memória.

As notas de campo tornaram-se instrumento profícuo, pois elas puderam recuperar detalhes importantes acontecidos durante a EN e os GDR. Creio que me possibilitaram compreender alguns fenômenos ocorridos no momento da entrevista que puderam ser (re)significados a partir da escrita e da leitura cuidadosas.

A PNF nesse movimento se tornou “personagem” do evento, conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), ou seja, a partir do diálogo que estabelece com a entrevistada, ela também se reconhece como sujeito histórico e, portanto, pertencente a um grupo.

Uma outra questão que merece destaque refere-se ao apontamento realizado por mim: “*Confesso que estava muito nervosa*” (nota de campo da pesquisadora). Apoio-me em Ferrarotti (2010, p. 46): “toda entrevista biográfica é uma interação social completa, um sistema de papéis, de expectativa, de injunções de normas e valores explícitos e, por vezes, até

de sanções. Toda entrevista biográfica esconde tensões, conflitos e hierarquias de poder [...]”. O contato da PNF com o entrevistado demanda um planejamento para estabelecer um clima favorável, esbarra num movimento que envolve uma complexidade entre os pares, em razão especialmente da própria relação que, em virtude de seu papel social, a pesquisadora tem com o entrevistado. Toda entrevista gera expectativas, alegrias e angústias e uma relação de poder. Assim, colocar-se na pesquisa na condição de PNF, como participante e entrecortada com os sujeitos da pesquisa não é uma tarefa simples. Para Josso (2010), em especial na condição de pesquisadora, é essencial estabelecer uma relação de proximidade com os participantes da pesquisa, na tentativa de romper com a relação de dominação e dominado demarcada historicamente.

Na próxima seção apresento o encontro da minha narrativa com a da professora Sueli, por meio da materialidade escolar que guardamos há muito tempo... e é chegada a hora de re(mexer) na gaveta dos guardados!

### 2.1.1 “Não me deixe num canto qualquer”: a materialidade como pauta

*Sou eu que vou seguir você.  
Do primeiro rabisco até o be-a-bá.  
Em todos os desenhos coloridos vou estar:  
A casa, a montanha, duas nuvens no céu  
E um sol a sorrir no papel.*

*Sou eu que vou ser seu colega,  
Seus problemas ajudar a resolver.  
Te acompanhar nas provas bimestrais, você vai ver.  
Serei de você confidente fiel,  
Se seu pranto molhar meu papel.*

*Sou eu que vou ser seu amigo,  
Vou lhe dar abrigo, se você quiser.  
Quando surgirem seus primeiros raios de mulher  
A vida se abrirá num feroz carrossel  
E você vai rasgar meu papel.*

*O que está escrito em mim  
Comigo ficará guardado, se lhe dá prazer.  
A vida segue sempre em frente, o que se há de fazer.  
Só peço a você um favor, se puder:  
Não me esqueça num canto qualquer.*

*O caderno: Toquinho*

Nessa seção privilegiei a minha materialidade escolar e a da professora Sueli. Ela tinha a pasta de atividades do tempo em que estudou na Educação Infantil, e eu tenho guardado o

meu primeiro caderno, a cartilha e o primeiro livro, bem como algumas folhas soltas de exercícios e provas. Dessa forma, por meio dos nossos materiais escolares que foram compartilhados e regados a uma boa conversa, tecemos uma história demarcada por uma cultura escolar historicamente construída.

Nesse movimento de idas e vindas sobre o inventário produzido, a partir das fotografias de alguns participantes, a materialidade e as narrativas, percebi que na condição de PNF, durante esse processo, não tinha nenhuma foto do tempo de escola para compartilhar com o grupo, mas possuía alguns materiais.

Preciso compartilhar que ter foto ou não para compor a documentação da pesquisa, em algum momento, causou-me estranhamento, pois não tinha absoluta segurança se a falta das fotografias poderia produzir alguma lacuna na pesquisa pretendida. Assim, como diz o ditado popular, “cada coisa no seu tempo”, a dúvida em relação ao acervo pessoal de fotografias do participante “caiu por terra”, em decorrência do aprofundamento teórico, da imersão nas leituras, das textualizações das entrevistas narrativas e também da sua apropriação do objeto de pesquisa.

Tal compreensão se deveu, especialmente, à experiência de leitura do capítulo “Escritas infantis na escola primária (Colégio Farroupilha /RS – décadas de 1940 a 1960)”, de autoria de Maria Helena Camara Bastos (2014). Isso porque, segundo Larrosa (2010, p. 106, grifos do autor), a experiência de leitura “converte o olhar ordinário sobre o mundo num olhar poético, poetiza o mundo seja poeticamente, torna realidade a expressão heideggeriana: ‘poeticamente habita o homem nessa terra.’”.

A partir da leitura do texto, percebi que as escritas contidas no meu caderno da 1.<sup>a</sup> série e a pasta com as atividades do pré de Sueli <sup>55</sup>me possibilitavam criar um cenário sem as fotografias propriamente ditas<sup>56</sup>, pois se tornaram grafias-imagens, que compuseram a nossa materialidade: caderno, cartilha e pasta, apoiados pela narrativa, passaram a traduzir-se em “imagens” na forma figurada das escolas vivida por nós.

Dessa forma, embora não estivéssemos de posse de fotografia como primeira realidade<sup>57</sup>, ou seja, aquela em que os elementos de destaque estavam em evidência, havia a possibilidade de narrarmos uma história – pautada em nossos materiais –, revelando a cultura escolar que atravessou a nossa escolarização.

---

<sup>56</sup> Reitero que Sueli possui fotos de sua trajetória escolar; no entanto, para esta seção elas não serão utilizadas.

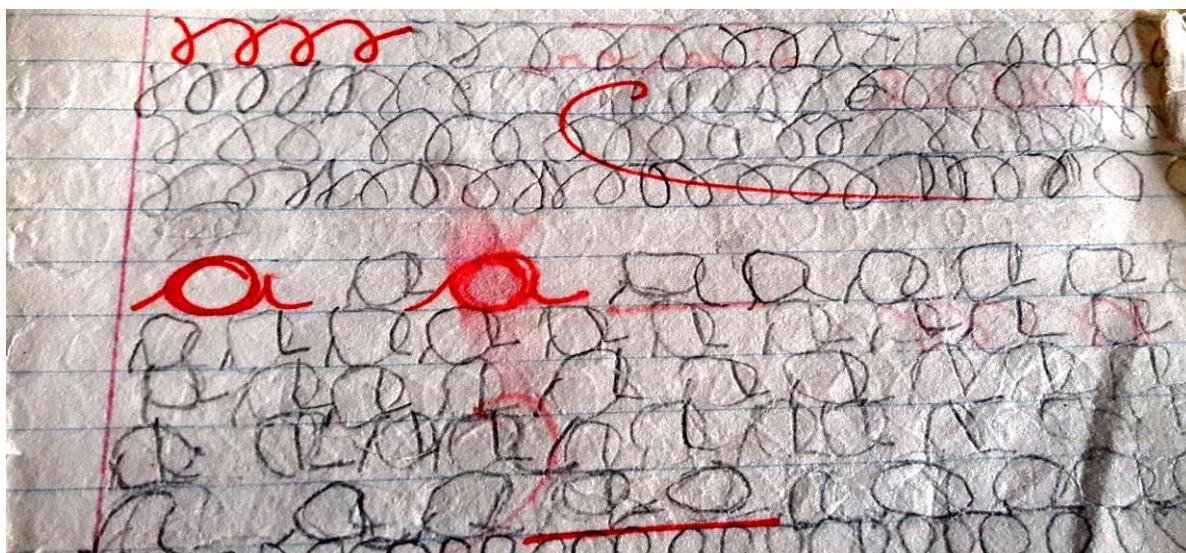
<sup>57</sup>Para aprofundamentos, ver Kossoy (2007).

Nessa revisitação muitas lembranças vieram à tona, como, por exemplo, as recordações dos materiais escolares, dos uniformes, dos amigos, dos professores, da disciplina preferida e temida, das provas, dos livros didáticos, assim como toda a materialidade que se configurou, possibilitando suscitar os sentimentos de pertencimento, de distanciamento e/ou estranhamento sobre os processos formativos.

Reporto-me à letra da música *O caderno*, mencionada no início desta seção: ela nos faz um apelo ou, se preferir, uma provocação, no que se refere à guarda dos materiais escolares, em especial, aos cadernos. Julia (2001), ao citar André Chervel, apontou que os exercícios escolares foram pouco conservados; e, ainda, em razão da necessidade de ganhar espaço nas escolas, foram jogadas fora, quase na totalidade, as produções escolares.

Em que medida nossos cadernos são considerados objetos relicários? Guardamos os cadernos escolares? O apagamento que ocorre na lousa também pode ser observado nos cadernos escolares? O que os escritos nos cadernos, nas cartilhas e nos exercícios da pasta de atividades revelam da escola? Compartilho, na Figura 2, a página do meu primeiro caderno de escola dos anos iniciais, período hoje denominado Ensino Fundamental.

Figura 2 – Exercício de coordenação motora fina



Fonte: Arquivo da PNF

Meu caderno tem aproximadamente 50 folhas, muitas delas já soltas e amareladas pela ação do tempo. Esse caderno retratou uma parte do meu percurso escolar na primeira série C. Tentei lembrar o nome da professora, mas a memória insiste em não querer recuperar.

As escritas contidas no meu caderno vão contando a história da escolarização inicial vivida por mim. Revisitando-o, percebo que as escritas me possibilitaram produzir muitas

“imagens”, mesmo que no campo da imaginação, da escola à qual pertenci, como se eu estivesse adentrando aquele espaço escolar. Para Viñao Frago (2001, p.63),

o conhecimento de si mesmo, a história interior, a memória em suma, é um depósito de imagens. De imagens de espaços que, para nós, foram, alguma vez e durante algum tempo, lugares. Lugares nos quais algo de nós ali ficou e que, portanto, nos pertencem; que são, portanto, nossa história.

Confesso que me encontrei tomada pela emoção; no entanto, pretendo aqui manter o distanciamento crítico necessário para estabelecer uma interlocução proveitosa no trabalho, mas esclareço que esse encontro comigo mesma foi inevitável!

Creio que nesse caderno não estão somente os meus escritos produzidos a lápis preto, apagados com dificuldade pela borracha e corrigidos com a caneta vermelha pela professora. Os escritos parecem teimar, muitas vezes, em não obedecer às linhas demarcadas pelo caderno, nos quais eu precisava treinar e cumprir tarefas metodicamente. Estabelecendo uma analogia, parece haver um “embate” entre a minha coordenação motora fina ali exigida pela professora e o meu corpo, que tentava se controlar, pois pedia movimento! Aliás, minha mãe comentou que eu chorava muito quando tinha que fazer o dever de casa e reclamava que a minha mão doía muito...

Na tentativa de revelar e ocultar o que a pasta e o caderno trouxeram, ressalto que foi possível criar “grafias-imagens”, ou seja, enxergar cenários da cultura escolar. Compartilho a narrativa de Sueli, ao folhear a sua pasta de atividades – que também traz marcas dessas culturas – e rememorar o seu tempo de escola: *“Eu sempre fui...não fui muito bem na escola, o que eu lembro muito eram mais dos episódios em casa, da minha mãe apagando meu caderno inteiro. Eu tinha que fazer tudo de novo! Caderno de caligrafia muito caderno de caligrafia! Até hoje minha letra é feia ainda”* (EN de Sueli, 24 maio 2014).

Sueli narrou as marcas negativas da escolarização inicial, que extrapolaram o muro da escola. Tenho que admitir que, tanto na condição de professora como de aluna, acreditei por um bom tempo que o caderno de caligrafia estivesse a serviço de deixar a letra bonita, ou seja, de corrigir as possíveis imperfeições. No entanto, conforme a professora Sueli narrou, o tal treino não surtiu bons resultados para ela. Desabafo... Quantas vezes também na condição de docente preparei cadernos de caligrafia para os meus alunos!

Para Bastos (2014, p. 46), o caderno de caligrafia, por exemplo, tinha um objetivo implícito: a disciplinarização dos alunos. Assim, no clássico caderno era muito comum a repetição de frases curtas e de cunho ideológico, com a finalidade de inculcar os valores morais nos alunos, como por exemplo: “Gosto de colegas educados”.

Assim, as normas e os bons costumes faziam parte do currículo, fortalecendo a cultura escolar nos moldes do sistema capitalista, com o objetivo de “produzir” cidadãos acrílicos, moldados pelo positivismo e pela racionalidade técnica. Sueli nos contou:

*[...] Eu tenho lembrança de quando eu comecei no Adib. Acho que era no primeiro ano... um tal texto do “Hipopótamo” todo dia a professora fazia a gente ler a folha, o cartilhado. O texto do “hipopótamo todo dia”. Lembro só deste hipopótamo. Ficou bem marcado. Depois minha mãe me trocou da escola achando que eu não tinha me adaptado. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Sueli deu ênfase a sua possível transferência de escola, em virtude, possivelmente, das dificuldades que vinha apresentando. Chamou atenção para o cartilhado<sup>58</sup> que tinha que ler todos os dias, o que também acontecia comigo. Ademais, o título da lição da cartilha parece bastante inusitado! Lembro-me ainda das incansáveis tomadas de lição por parte de minha professora! A seguir, compartilho um trecho da minha narrativa, que tem como pano de fundo, a cartilha *Caminho suave*.

No primeiro ano, o meu caderno foi encapado com um pedaço de plástico que forrava o armário da cozinha e é resistente, pois até hoje não rasgou! Logo depois, a nossa vida melhorou financeiramente, e os cadernos e a cartilha *Caminho suave* foram encapados com o plástico azul atravessado na vertical por finas listras brancas. Os materiais tinham cheiro de novo!

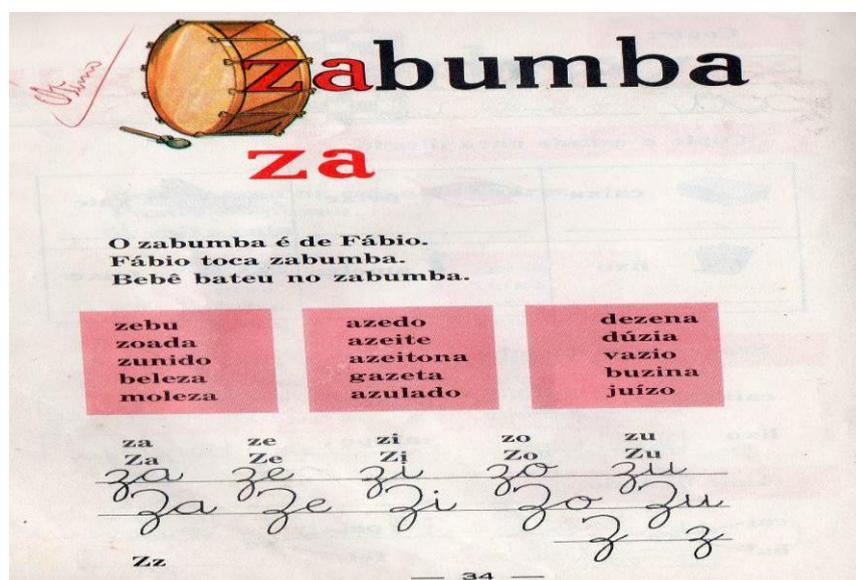
Lembro-me de que eu só passava para outra “letra”/lição da cartilha, se tivesse dominado fluentemente a leitura e a soletração de todas as sílabas descoladas e deslocadas da nossa vida cotidiana, como, por exemplo, a lição do Zabumba, conforme Figura 3. O que era mesmo? Lembro-me bem das sílabas... za, ze, zi, zo, zu. Das palavras e frases, nada! Será que algum dia tocarei a zabumba?

Apresento a lição:

---

<sup>58</sup> Tratava-se de uma espécie de caderno com várias subdivisões com as lições para a leitura.

Figura 3 –Lição da Zabumba



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora

Curiosamente, ao retomar a leitura da lição da “Zabumba” para a escrita deste texto, percebi que na primeira coluna está a palavra “moleza” e, na terceira, a palavra “juízo”. Nossa! Recordo-me de que, para passar de uma lição para a outra, não era “moleza”, e também na escola tinha que ter muito juízo (Risos!). Outro ponto a considerar é a menção dada: “Ótimo”, que, de certa forma, tende a classificar os alunos. Pergunto-me agora: será que a autora, além do cuidado na seleção das palavras que apresentavam a mesma fonética, também teria alguma outra intenção, nas entrelinhas, com o repertório escolhido?

Fazendo uso das palavras da lição, para completar a “moleza”, ou melhor, a “dureza” no sentido financeiro, lembro-me de que minha mãe comprava meu material na papelaria Santa Terezinha no centro da cidade. No entanto, não tive a oportunidade de ter a tão sonhada caixa de lápis de cor “Faber Castell” com 36 ou 48 lápis, por conta do preço. Era pura ostentação! Hum, posso recordar-me do cheiro da caixa, como se fosse hoje! Recordo-me de que, na papelaria, as caixas de lápis ficavam expostas em destaque na parte alta da prateleira. Estabelecendo uma metáfora, a caixa ficava bem distante das minhas condições financeiras para comprá-la. O jeito era me contentar com a caixa com 12 cores, ou seja, a dúzia! Na escola, poucos alunos possuíam a tão sonhada caixa de lápis de cor. Ela se parecia muito com uma sanfona, quando ficava aberta e exposta sobre a carteira. Embora eu não tivesse tido a caixa de lápis de cor, devo dizer que todos os materiais que possuía eram organizados com muito carinho pela minha mãe. Ela gostava muito de encapar os cadernos e os livros!

Evidencio, portanto, no trabalho com a língua materna, a cópia das lições e as tomadas de leitura pelo professor, sugerindo, pelos contextos narrados, que o foco se restringia à alfabetização dos alunos, a partir do método fonético. Assim, as narrativas deram indícios da ausência de outros portadores textuais na escola para a ampliação do letramento dos alunos. Retomo aqui, para finalizar esta seção, uma das frases da música de Toquinho: “Não me deixe num canto qualquer”.

## **2.2 Entre as tulipas e a aula de Matemática: uma metáfora entre flores e espinhos**

Neste segmento trago as nossas materialidades (Sueli e PNF), a fim de identificar as regularidades das culturas escolares das aulas de Matemática presentes no processo de escolarização inicial. Para compor a nossa história, apresento também excertos da narrativa de Mariana, que, embora não tivesse caderno ou pasta do seu trabalho na escola, contou-me sobre o seu tempo como aluna e percebi que sua narrativa, às vezes, se confundia com a minha e a de Sueli.

Durante a realização da textualização da EN de Sueli, percebi que a sua relação com a Matemática foi bastante difícil e dolorosa. Ela contou das dificuldades que enfrentou com as contas e, principalmente, com a tabuada, conforme revela seu texto:

*Também tenho a lembrança da tabuada que minha mãe ficava fazendo chamada oral da tabuada, e quando eu não obedecia meu castigo era falar várias vezes a tabuada em voz alta. Lembro-me da professora na 3.<sup>a</sup> série que ela cobrava a tabuada até a do 5, e eu sempre tive dificuldade de memorização da tabuada, comecei a ficar com medo das aulas. Era a professora Sil... Ela era muito brava e todo mundo tinha medo de cair com ela [...] mais pra frente eu comecei ficar com graça com namoradinho e o castigo era fazer tabuada. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Constatei que Sueli tinha temor em relação tanto à Matemática como a sua professora, e em casa a obrigatoriedade de recitar a tabuada como forma de castigo era resultado de algumas vezes não obedecer a sua mãe.

Lembro-me também das tabuadas. Tinha que decorá-las para a chamada oral. O coração da gente parece que ia saltar da camiseta, ou melhor, do guarda-pó branco, uma espécie de uniforme escolar que nos deixava parecidos com cientistas e era complementado pelo sapato colegial. Lembro-me da professora Francisca, que tinha unhas grandes e vermelhas e nos pegava pelo queixo na lousa, durante a correção dos exercícios. Portanto,

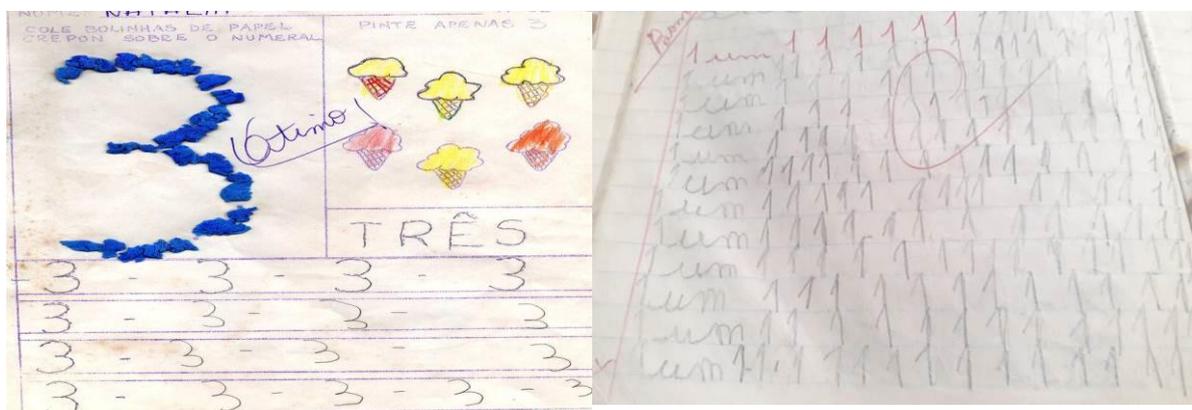
parece haver uma intersecção entre as práticas de nossas escolarizações iniciais, mesmo em tempos diferentes!

O mesmo aconteceu com a professora Mariana, ao recordar-se de suas lembranças do caderno escolar envolvendo a repetição, principalmente da tabuada. Ela narrou: “*O ensino era muito sistemático e à base de memorizações, cópias e repetições, lembro-me do quanto me cansava de escrever a tabuada por repetidas vezes, de decorar fórmulas e expressões matemáticas e eu tinha um caderno só para fazer a tabuada*” (EN de Mariana, 21 dez. 2014).

Mariana mostrou a sua insatisfação em relação ao ensino de Matemática, pois, conforme ela mesma contou, “cansava-se”; ou seja, aprender Matemática parece que lhe causou sofrimento. A narrativa de Mariana dá pistas da presença do “paradigma do exercício”, termo utilizado por Alrø e Skovsmose (2010) – aulas expositivas do professor, seguidas de listas de exercícios, tendo o professor como único detentor do saber (SANTOS; NACARATO, 2014).

Dessa forma, o ensino de Matemática vivido por nós era tradicional, evidenciando, por exemplo, o treino exaustivo da tabuada, bem como a “cobrança” por parte da professora, o que, inclusive, provocava medo nas alunas (PNF e entrevistada). E, em casa de Sueli, o mesmo acontecia, por conta da postura da sua família. Em relação aos sentimentos sobre a tabuada, Gomes (2014, p. 837) aponta os mesmos entraves: “Os relatos sobre ensinar-aprender a tabuada trazem à tona aspectos afetivos no processo de ensino aprendizagem, entre professor e aluno e entre alunos, bem como relações de poder, refletidas em humilhações, punições e recompensas conferidas aos estudantes”. A seguir apresento outra semelhança do ensino da Matemática entre nós. Trago na Figura 4, por meio da materialidade, a atividade de Sueli na pré-escola e a minha no Ensino Fundamental I, ambas sobre a grafia dos numerais.

Figura 4 – Atividade com numerais



Fonte: acervo pessoal de Sueli e da pesquisadora, respectivamente

Ambos os exercícios trouxeram a repetição dos numerais. Na atividade de Sueli, a orientação “*Cole bolinhas de papel crepon sobre o numeral*” foi seguida da grafia dos numerais. Ao lado dessa atividade tinha uma outra: “*Pinte apenas 3*”; parece-me que Sueli não atendeu à proposta da professora e aproveitou para colorir todos os sorvetes, mas, mesmo assim, recebeu “ótimo”. Em consonância, o mesmo aconteceu com a minha atividade, em que aparecem: a repetição da grafia e da escrita do numeral, a ser realizada no caderno de classe, e a delimitação da quantidade de repetições anotada com um “X” com caneta vermelha na margem da folha. As duas atividades, desprovidas de significado, testemunham uma “tendência tecnicista” do ensino da Matemática, em que os conteúdos são dados a partir de passos sequenciais, com instrução programada, cabendo ao aluno resolver os exercícios a partir dos enunciados segundo o modelo, conforme destaca Fiorentini (1995). Outra questão relevante é que Sueli cursava a pré-escola, e seu material confirma escolarização excessiva e, provavelmente, escassez de atividades lúdicas – suposição reforçada pelas inúmeras folhinhas de atividades presentes na pasta. Vale atentar também para a forma como a professora corrigiu as atividades, utilizando as palavras “ótimo e bom”, que dão ideia de classificação, ou seja, parece prevalecer a intenção de mensurar o desempenho do aluno.

Ademais, a atividade de Sueli, realizada na década de 1990, parece ainda estar presente na escola de crianças pequenas: atualmente Sueli atua como coordenadora e tem acompanhado o trabalho pedagógico dos professores. Na EN, ao ser indagada por mim sobre as atividades de sua pasta com grafia de numerais, ela comentou:

*Eu não me recordo muito desta atividade, mas essa prática é muito presente ainda. Eu tenho certeza! Se quiser eu consigo arrumar. Quer que eu arrume? Os alunos do grupo 4 fazem isso aqui na escola. Eles estudam na municipal e vêm para cá a tarde. Eu acho importante essa atividade, a criança continua [...]acaba sendo direcionada. A atividade do seu caderno é parecida com a minha. (EN de Sueli, 24 maio 2014).*

Embora as reformas curriculares tenham acontecido com frequência, persistem ainda práticas escolares historicamente arraigadas, que não têm levado em consideração o potencial do aluno; e prevalece, portanto, a cultura escolar que Julia (2001, p.22) comenta, de “disciplina do corpo e por uma direção das consciências”. Não há como desconsiderar a importância da reflexão sobre a prática e o questionamento sobre as políticas públicas impostas aos professores. E, embora existam outras dificuldades que atravessam o trabalho docente, o ensino é sempre de responsabilidade do professor.

A partir de uma análise cuidadosa do recorte da entrevista das professoras Sueli e Mariana e da minha narrativa, é possível pensar aspectos sobre a cultura escolar, sobretudo as regularidades presentes nas aulas de Matemática vividas por nós. É importante dar destaque, portanto, à compreensão da narrativa pessoal. Delory-Momberger (2014a, p.22) justifica: “A escrita biográfica não dissocia jamais a relação consigo mesmo da relação com o outro”.

Compartilhar narrativas possibilitou o encorajamento, conforme destacado por Bragança (2012, p. 21) quando se referiu aos professores – que eles “[...] possam ir animando a si próprios e a seus estudantes, mobilizando a quem as narra e a quem as escuta [...] afinal, narrar experiências pode funcionar como um antídoto do medo e da inércia reprodutora, para alimentar liberdade e democracia [...]”.

Sueli e Mariana iniciaram a escolarização após a década de 1980, em que o ideário do construtivismo, presente com muita força no estado de São Paulo, preconizava ser uma solução para o fracasso e a evasão escolar dos alunos. Para exemplificar, compartilho aqui um trecho de um artigo em que uma professora entrevistada comentou: “as crianças [...] estão conscientes de que a aprendizagem vai ocorrer, que depende de **vontade e espera**, mas que o dia de todos chegará” (SÃO PAULO, 1987 apud MARSIGLIA, 2012, p. 248, grifos da autora), o que possibilitou vários equívocos na transposição didática por parte do professor, ou seja, o espontaneísmo tomou conta da sala de aula, e o professor ficou refém da concepção que tinha como sustentação o lema “aprender a aprender”. Esse, por sua vez, preconizou a individualização e a naturalização. E sobre o indivíduo recaía a responsabilidade pelo seu sucesso ou insucesso. Não bastassem todas essas características, “aprender a aprender” colaborava para acentuar a divisão das classes sociais.

Há que considerar também a reformulação da proposta curricular do estado de São Paulo na década de 1980, que preconizava uma mudança de paradigma do que seria ensinar matemática; no entanto, a pasta de Sueli na Educação Infantil e a narrativa de Mariana, registram o predomínio de treinos e repetições exaustivas desprovidos de sentido para o aluno. Ademais, o mesmo aconteceu com a minha materialidade (caderno), no ano de 1975, ao cursar a antiga 1.<sup>a</sup> série.

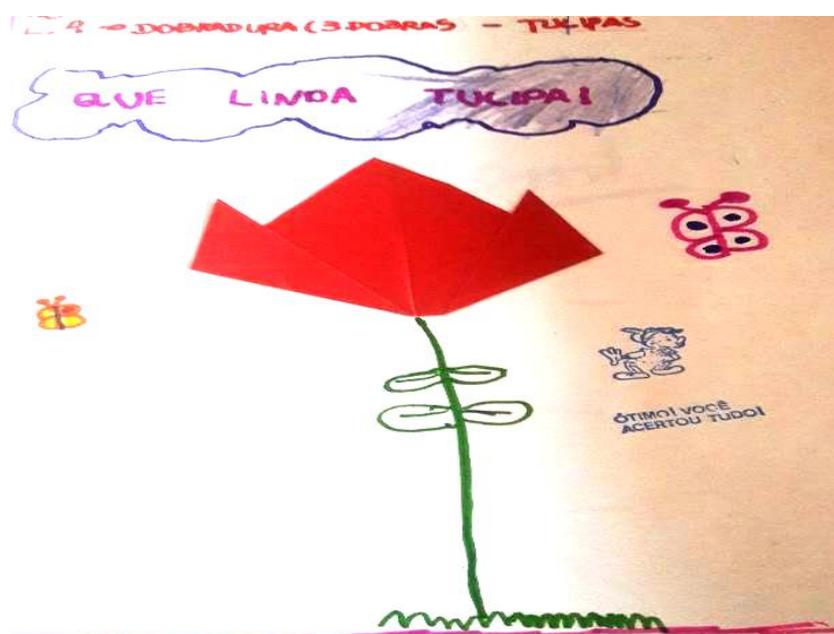
Não há dúvida de que no campo da Matemática persistiu a naturalização das práticas, impossibilitando ao aluno atingir níveis de abstração tão necessários à aprendizagem. Ainda em relação às atividades da pasta, a professora Sueli contou:

*Tudo era... no dia das mães, na capa, no envelope...[...]o carimbo eu não vi mais. O desenho e o colar [colagem] e continuar [pontilhar] é muito presente ainda. Na época minha mãe ficava comparando [minha pasta] com a da minha irmã! Ela ficava folheando e falava tá*

*vendo aqui você tinha que ter tirado bom.* (EN de Sueli, 24 maio 2014)

Sueli, ao narrar, referiu-se ao “envelope” pardo que continha as suas atividades, especialmente os origamis que possivelmente se tornaram uma “marca” de sua professora da Educação Infantil, pois eles estavam muito presentes nas suas atividades. Sueli também deu destaque ao carimbo da professora, no qual estava escrito: “*Ótimo! Você acertou tudo!*”, e que como ela mesma narrou, serviu de comparação entre ela e sua irmã mais nova. Compartilho a Figura 5.

Figura 5 – Dobradura (3 dobras) - Tulipas



Fonte: Acervo pessoal de Sueli

Sueli contou que sua mãe, ao observar as atividades das filhas, falava: “*Olha aqui você tirou bom...aqui tinha que ser muito bom para ser igual da sua irmã!*” (EN de Sueli, 24 maio 2014).

Quando conta sobre as comparações que sua mãe fazia, fica evidenciado que a irmã de Sueli, embora mais nova que ela, realizou atividades muito semelhantes, comprovando que as práticas de Educação Infantil são muito parecidas, mesmo com o passar do ano.

Fica evidente que a prática da professora de Sueli durante a sua passagem pelo pré colaborou para gerar um mal-estar em sua casa, ou seja, a maneira como as professoras corrigiram as atividades de Sueli e de sua irmã ultrapassou os muros da escola, na medida em que houve a classificação (ótimo, bom e muito bom) do desempenho das alunas (irmãs). A

seguir reproduzo outra atividade, conforme Figura 6, que reforçou a forma de avaliar/corrigir da professora de Sueli:

Figura 6 – Atividade de pintura



Fonte: arquivo pessoal da entrevistada Sueli

Durante a reescrita deste trabalho constatei que, na atividade de “*Pintura com giz de cera e fio*”, datada de 20 maio 1993, a professora de Sueli corrigiu o exercício atribuindo-lhe a palavra “regular”, reforçando o quanto a cultura escolar, em especial, a forma de avaliar/corrigir esteve marcada pela classificação por parte do professor. Ademais, a atividade denota a utilização de desenhos prontos para que as crianças colorissem, o que subestima o ato de criação das crianças.

Ainda nesse processo de releitura, reescrita e retorno às videogravações das EN, constatei que apenas Cristiane fez referência – e de modo muito superficial – ao ensino de Geometria, citando apenas o ensino das figuras planas. Onde ficou a Geometria na escolarização inicial? A sensação após o exame desse material foi de um vazio, como se os estudos de espaço e forma não fizessem parte do currículo! Essa superficialidade em relação ao estudo do ensino de Geometria também foi constatada na formação inicial dos professores.

A materialidade presente em nossos guardados escolares nos possibilitaram a construção da memória. Como ensinam os estudos de Bosi (1994), a memória exige envolvimento e ação dos sujeitos. Assim, os materiais possibilitam atribuir sentidos singulares e coletivos, estabelecendo uma proximidade com a concepção de Educação Infantil e da matemática escolar vivida por nós.

O discurso da sociedade moderna provém, cada vez mais, dos pressupostos capitalistas, desconsiderando o papel que a memória exerce na sociedade, pois a arte de rememorar possibilita uma (re)significação que permite fazer novas reflexões de nossa trajetória de vida. Assim, a memória propicia dar voz e edificar o que ali se perpetuou, ou seja, “é a luta contra a própria morte” (BRAGANÇA, 2012, p. 99). É importante destacar o ambíguo jogo que a memória tensiona entre lembrar e esquecer, entre o dizer e o silenciar-se, como lemos em Bosi (1994, p. 30), ao citar a entrevistada, D. Alice: “Você entende, não é meu bem”?

A materialidade (caderno, cartilha e pasta) que compõe essa parte de nossa história revelou, nas entrelinhas ou nos possíveis desdobramentos, que as escolas de educação infantil e dos anos iniciais foram moldadas a partir de uma cultura escolar para a infância, porém desconsiderando, na maioria das vezes, as especificidades de ser criança. Sua proposta pedagógica feita sob a ótica dos adultos, com a presença de uma cultura escolar em que predominaram a cópia, a repetição de letras do alfabeto e os numerais – exercícios que privilegiaram o treino. Em decorrência disso, houve o apagamento da voz do aluno nas decisões curriculares, bem como as lacunas na formação inicial e continuada dos professores, entre outros fatores.

Eu, na condição de PNF, ao problematizar as trajetórias do tempo de escola dos professores – sujeitos da pesquisa –, pude compreender a cultura de aula de matemática com a qual eu também me identifiquei. Nesse movimento, os participantes se colocaram em diálogo e compartilharam as suas histórias de vida, trazendo à tona, por meio da reflexão, o lugar de onde falamos, o que vivemos e sentimos, as alegrias e as dores do tempo de escola, ou seja, no curso deste rio, nossas paisagens têm espinhos e flores.

As narrativas permitiram analisar os contextos e os períodos escolares, atribuir sentidos e significados, e estabelecer, portanto, uma proximidade com a matemática escolar vivida. Nesse movimento da pesquisa, especialmente das entrevistas narrativas e da escrita de minhas memórias, muitas inquietações e incertezas já se fizeram presentes.

A primeira delas é pensar nas narrativas das professoras Sueli e Mariana, nos possíveis significados que remetem ao sentido dado ao lugar de que se fala. Lugar esse aqui representado pela escola e marcado por uma diversidade de sentimentos: alegria, medo e aceitação ou, até mesmo, certo conformismo com as marcas negativas produzidas em algumas situações da vida escolar. As sensações transmitidas pelas falas de Sueli e Mariana foram de certa naturalização dos acontecimentos vividos por elas.

A escola configurou-se, no campo das disciplinas, especialmente da Matemática, como reflexo de um possível isolamento e de negação das possibilidades de aprendê-la.

### **2.3 Festas nas escolas: a cultura escolar presente na Educação Infantil, fotonarrada pelas professoras Sueli e Cristiane**

*Ouvir a voz das crianças: esta expressão condensa todo um programa, simultaneamente teórico, epistemológico e político*  
(SARMENTO, 2008, p. 27).

A epígrafe nos provoca a pensar sobre as pesquisas com crianças, em especial, sobre a importância de ouvi-las. No campo da sociologia, os estudos são recentes e sinalizam um interesse maior a partir da década de 1980. Para Sarmento (2008, p. 22), “a sociologia da infância propõe o estabelecimento de uma distinção analítica no seu duplo objeto de estudo: as crianças como atores sociais, nos seus mundos da vida; e a infância, como categoria geracional, socialmente construída”.

Nesta seção, compartilho as narrativas das professoras Sueli e Cristiane, que, em alguns momentos, parecem até se confundir. Contextualizando o processo, importa mencionar que, embora elas tivessem estudado em cidades diferentes do interior do estado de São Paulo, vivenciaram culturas escolares muito próximas uma da outra. Essa evidência foi inclusive apontada dentro do grupo de discussão-reflexão durante o compartilhamento das fotografias. Cristiane, ao revisitar o seu próprio acervo de fotografia, estabeleceu relações com as fotos do acervo de Sueli e destacou: *Nossa, só mudou a cor da roupa!* (GDR<sup>59</sup> 06 fev. 2016), ao se referir à roupa que ela vestia durante a comemoração do final do ano.

Muitos documentos oficiais têm legitimado o direito da criança, mas, embora esse tema esteja em pauta, temos muito a discutir, a fim de potencializar os seus direitos e assegurar que lhe sejam concedidos, o que já foi objeto de preocupação na década de 1980, com a consolidação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), um dos documentos importantes para garantir os direitos e deveres das crianças.

A história da criança e da infância mostrou-nos o quanto ser criança foi uma fase do desenvolvimento humano caracterizada pela falta e pela ausência ou vista como um tempo apenas de transição e/ou passagem, colocando as crianças para baixo do tapete, ou seja, fazendo pouco delas. E a sociedade por sua vez, acreditava na concepção de que precisava

---

<sup>59</sup> Grupo de discussão-reflexão

preencher a criança como se ela fosse um pote vazio. Essa ideia de “falta” propiciou o empobrecimento do potencial da criança.

As recentes pesquisas com crianças (BARBOSA,2007; CORSARO,2011; SARMENTO, 2008) vêm ganhando lugar de destaque na academia, nos documentos elaborados pelas políticas públicas e nos projetos pedagógicos escolares, mas esse movimento ainda encontra muitas resistências e insegurança entre os atores da escola. Tais sentimentos são ressaltados, muitas vezes, em virtude de não se saber por onde começar a fazer uma escola às avessas do que historicamente foi herdado, ou seja, desvencilhar-se do projeto idealizado pelo adulto e fazer com as crianças.

Não é propósito deste trabalho a pesquisa com crianças, pois este estudo se centrou nos estudos biográficos, cujo bojo principal são os processos formativos, a partir das narrativas de professores e de fotografias, com foco nas culturas escolares. No entanto, ao contar suas trajetórias de vida e formação, a criança que cada um foi aparece em destaque, seja na escola ou na casa; por isso faço um resgate inicial, apontando os retrocessos e os avanços.

A ideia de ser e estar criança na escola, às vezes se restringiu aos episódios esporádicos de brincadeira, por conta do currículo a ser cumprido pelo professor. Essa postura de cumpridor inexorável do currículo às vezes desconsiderou o olhar para a importância do brincar e, em consequência disso, “nossos alunos se encontram encobertos pela sombra da escolarização, um tanto excessiva”, conforme relatam Santos e Nacarato (2014, p.50).

As narrativas e as fotografias que compuseram esta pesquisa nos dão pistas de que as escolas de educação infantil foram moldadas a partir de uma cultura escolar para a infância, ou seja, conforme Godson (2007) apontou, um currículo por meio de prescrições, regulado pelas políticas públicas, e, nas escolas, orientado por guias e programações do professor, numa ideia de “dever”, contrapondo-se, portanto, à importância de considerar a criança a partir de suas experiências, afastada do aprisionamento e das certezas.

Houve a presença forte de uma cultura escolar, em que, por um lado, predominou o fortalecimento de corpos docilizados e propostas com pouco significado para os alunos; e, por outro, evidências de lacunas nos processos formativos de professores, os quais poderiam se contrapor aos modelos cristalizados de práticas pedagógicas. Em relação às manifestações artísticas, muito pouca ou quase nenhuma proximidade com a cultura local, além de outras situações projetadas a partir do adulto, que mostram um distanciamento do que as crianças precisam e do que lhes provoca alegrias, dores e sentidos.

Uma outra contribuição em relação às culturas escolares vem dos estudos de Julia (2001, p.10), para quem a cultura escolar é “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas”. Na tentativa de aproximar-me desse conceito de cultura escolar, reproduzo a Foto 25, que registrou o dia da festa de encerramento sobre a qual Cristiane ressaltou: *Foi formatura mesmo, com mesa solene e entrega de diploma* (EN de Cristiane, 21 dez. 2014)

Foto 25 – Cristiane recebe o diploma



Fonte: acervo de Cristiane

Ao olhar mais atentamente a foto, dou destaque para o olhar de encantamento da aluna e, possivelmente, a escuta atenta do que dizia a professora Laís, que se inclinou para parabenizar/conversar e lhe entregar o diploma. No segundo plano da fotografia, atrás da mesa forrada com uma toalha branca, duas professoras sorriem e sugerem satisfação em participar daquele momento. Outra questão a considerar é o próprio *status* de ser professora, expresso pelo traje da professora Laís.

Cristiane, de posse da Foto 26 (a seguir), recordou-se do momento da sua formatura do pré e narrou com saudosismo e muita alegria o dia da apresentação de dança que ocorreu num ginásio de espaço amplo muito famoso na cidade, em que se reuniram as famílias dos alunos. Vale enfatizar que Cristiane ocupou lugar de destaque durante a apresentação, pois, segundo ela, ficou responsável por representar a apresentadora de televisão, Xuxa.

Foto 26 – Cristiane em sua festividade no ginásio



Fonte: acervo de Cristiane

Na foto, Cristiane aparece ao lado de outra amiga que, embora não tivesse sido designada para estar ali, permaneceu com ela, mediante a autorização da professora, conforme relatou Cristiane. Outro indicativo na foto que potencializa a narrativa de Cristiane são a altura e a luminosidade presente no teto do ginásio dando a ideia de que o local era muito amplo.

Outra importante consideração é que os meninos participaram da coreografia juntamente com as meninas. As cores das roupas são iguais, o tom escolhido é o azul, talvez para fazer relação com a cor do céu!? Apenas o que difere a roupa das meninas da dos meninos é o uso por eles de suspensório e uma gravatinha! A marcação feita por vários “X” no chão da quadra do ginásio evitava que os alunos saíssem das fileiras, cada uma representada por fita de crepom coloridas. Esse era um recurso para garantir que representassem com fidedignidade a música “Arco-íris”.

A apresentação de Cristiane ao final de ano deu pistas da validação de uma cultura de mídia idealizada pelo adulto, a partir do ensaio possivelmente exaustivo da coreografia de uma música da Xuxa, pois certamente era preciso ficar tudo muito bonito na apresentação aos pais.

A fim de estabelecer proximidade com as formaturas/festividades da Educação Infantil, compartilho que na pesquisa de Muller (2006), a autora, apoiada pelo seu diário de campo, destacou o quanto as práticas na Educação infantil são naturalizadas ano a ano. Prevalcem o ensaio das músicas, a confecção das roupas para os alunos, a busca da padronização dos gestos e o diploma, reforçando o que as alunas Sueli e Cristiane vivenciaram em suas escolarizações.

Refletindo sobre a importância dada à solenidade da formatura de Cristiane em sua escola e ainda, na tentativa de estabelecer o que se priorizava no dia a dia, ela destacou o quanto o espaço da escola parecia inadequado para as necessidades das crianças, em especial, para o brincar. Cristiane contou:

*Ainda sobre os primeiros anos de escola lembro-me que tinha cópia de numerais, umas coisas que sobe e desce... acho que era treino motor, cópia, ligue a quantidade, assim, como por exemplo: desenhar 3 florzinhas e ligar com o número 3, muitas cópias dos números, ah isso sempre tinha e a escola era muito pequena, lembro de algumas brincadeiras e se tinha uma amarelinha era muito... (EN de Cristiane, 21 dez. 2014)*

Dessa forma, parece haver um “hiato” entre a cultura para a infância e a da infância, em relação ao espaço escolar. Na cultura para a infância, o currículo está voltado para o consumismo e para atividades escolares desprovidas de sentido. Para Barbosa (2007, p. 1067), “além das culturas da infância ou culturas infantis, precisamos também refletir sobre a produção cultural que se faz para as crianças. Numa sociedade capitalista e globalizada, as crianças, mesmo antes de nascerem, já são consumidoras”.

Assim, ao mesmo tempo em que a escola de Cristiane organizou um evento no ginásio de esportes em que se propunha a expressividade das crianças, o próprio espaço da escola no dia a dia parecia não dar conta de atender às necessidades delas, ou seja, provavelmente a brincadeira ficava relegada a segundo plano, enquanto a escolarização preenchia integralmente o tempo das crianças.

Trago a seguir uma semelhança entre as festas escolares de Sueli e Cristiane. O foco centrou-se em como a dança era compreendida no currículo escolar. Sueli, de posse de sua Foto 27, contou-me:

*Essa foto foi um evento. Os meninos cantaram uma música do Batman e as meninas da Mônica. Acabou juntando todas turmas e acrescenta [...] Esse risco aqui é para a gente não sair do lugar! A gente tinha que ficar em cima da fita. [...] Lembro da música “Eu sou a Mônica, Mônica dentucinha e sabichona”. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Foto 27 – Sueli na Festa



Fonte: acervo de Sueli

Sueli estudou na década de 1990 numa escola do interior de São Paulo, porém, não na mesma cidade que Cristiane. Observando cuidadosamente a Foto 26, constatei que a festividade ocorreu no pátio da escola. Sueli ocupou o primeiro plano.

A semelhança entre as festas de Sueli e Cristiane reside especialmente na forma como a expressão corporal se deu, ou seja, na insistência pelo domínio do corpo das crianças por meio de marcações para a realização das danças. Porém, dançar pressupõe muito mais do que passar por cima dos passos e dos movimentos, ou seja, conforme Marques (2010, p. 33) apontou: “a dança passa por outros caminhos que não o da memorização surda, da cópia inconsciente, da reprodução mecânica”.

Ainda sobre a Foto 27, Sueli ocupou o segundo lugar, e os pés permaneceram bem encostados, com os braços levemente abertos, dando a sensação de tentar equilibrar-se, sugerindo, portanto, que deveria seguir à risca a marcação existente no chão, bem como a organização feita pela professora, pois era necessário manter-se naquela posição! O mesmo aconteceu com os alunos na coreografia de Cristiane (Foto 26)!

No segundo plano da Foto 27, as alunas que estão atrás de Sueli dão indícios de que ainda não foram “arrumadas” pela professora para a apresentação. Curiosamente, ao fundo, a

professora, vestindo uma blusa preta, apareceu organizando as alunas. Chamo a atenção para o fato de que a coreografia da dança de Sueli destinou-se às meninas, e os meninos aguardaram para se apresentar! Dessa forma, é nítida uma separação entre os gêneros numa classe heterogênea.

As narrativas e as fotos do acervo pessoal de Cristiane e Sueli deram pistas da cultura escolar para a infância vivida por elas. Assim, ao mesmo tempo em que foi um dia festivo, ou seja, de celebração, denotou-se uma cultura escolar determinada e controlada pelos adultos, que impossibilitou os movimentos “livres”, ou seja, o movimento natural/ espontâneo do corpo da criança, pois as marcações das coreografias pareciam ter que ser seguidas à risca, contribuindo para uma “concepção instrumentalizadora”, como analisa Marques (2010, p. 34):

O senso comum há muitos anos decretou que o aprendizado da dança se reduz ao aprendizado de passos, à reprodução de coreografias e aos exercícios técnicos necessários para alcançar os objetivos. Essa concepção de ensino e aprendizagem de dança se assemelha à concepção instrumentalizadora do ato de ler há décadas discutida e criticada por estudiosos da linguagem: essa é uma concepção mecânica do conhecimento da dança aliada a uma visão extremamente funcional da vida.

Dessa forma, predominou na Educação Infantil a insistência do controle do corpo, bem como a lógica capitalista.

Chamo a atenção para a roupa das meninas, para as quais a personagem escolhida foi a Mônica<sup>60</sup>, cuja característica principal é ser “inteligente”. Para os meninos, foi selecionado o personagem Batman, caracterizado por ser herói e ter coragem, esperteza e poder. A partir dessa escolha já se poderia tecer uma discussão sobre as questões de gênero e sobre o reforço de que meninos/homens são mais fortes que as meninas/mulheres.

Outra curiosidade ainda em relação ao vestuário das crianças era que as meninas vestiam um vestido vermelho como expressão da feminilidade, enquanto os meninos utilizavam uma capa escura, uma máscara que deixava uma abertura para os olhos e o detalhe em dourado do símbolo que representava o Batman. Compartilho a Foto 28, que traz, vestido de Batman, o primo de Sueli, que estudava na mesma escola que ela.

---

<sup>60</sup> Possivelmente da personagem em quadrinhos do escritor Maurício de Sousa.

Foto 28 – Família (a irmã, Sueli e o primo)



Fonte: acervo da Sueli

Outro fato curioso muito presente nas fotografias de escola refere-se à organização das crianças, ou seja, na maioria das vezes, elas são arrumadas para a realização da foto e precisam ficar quietas para que o instante ali seja capturado. Predomina, portanto, uma certa imobilidade delas, atendendo às exigências de quem as fotografou.

O propósito nesta seção foi tecer considerações sobre as festas escolares. O material disponibilizado para análise nesta pesquisa permite interpretar que a escolha feita pelas professoras e pelas escolas inviabilizou trabalhar com repertórios locais, ou seja, aproximados da realidade das crianças. Portanto, a escola parecia dar ênfase à infantilização da criança, reforço aos artefatos televisivos e à ideia central da criança “sem” linguagem, o que foi historicamente construído e vem sendo legitimado e aceito por todos nós. E, na condição de educadores, reproduzimos, ano a ano, essas práticas que mais disciplinam do que oportunizam o movimento espontâneo das crianças.

A escola privilegia, portanto, durante o ano letivo, a realização de festas escolares que adentram o seu calendário, com muito pouco sentido para as crianças; e o sentimento de pertença às manifestações culturais novamente fica em segundo plano, em detrimento da escolarização como um fim em si mesmo. Chamo a atenção para o fato de que, independentemente da escolha feita pelo professor em relação ao resgate de uma cultura local ou regional, não há como desconsiderar importância da reflexão sobre o que será proposto, pois a dança, segundo Marques (2010, p. 36), é

um sistema de signos que permite a produção de significados. A dança como sistema quer dizer que ela é, inicialmente, um conjunto

organizado de elementos e suas possibilidades de combinação. Essas possibilidades de combinação – regras abertas – são os códigos. Códigos regem as combinações possíveis e infundáveis de tudo aquilo, qualquer coisa, em qualquer direção, que signifique algo para alguém em dança. Tudo aquilo, qualquer coisa, em qualquer direção, que signifique algo para alguém são os signos dos eventos da dança.

Pinho (2014) nos chama atenção para um outro equívoco do professor em relação às festas escolares, mesmo quando ele se propõe a se aproximar da realidade do aluno, trazendo a cultura local. A autora comenta que os professores aproveitam as festas escolares para potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares, desconsiderando a riqueza que existe nas entrelinhas do que a manifestação pode revelar e trazer aos alunos. Para ela, é lamentável que

a festa, enquanto manifestação popular, não tivesse um sentido próprio para os alunos, dependendo da escola para atribuir-lhe esse significado. Dessa forma, a escola parece desconsiderar que as crianças, antes de serem alunas, são sujeitos sociais, membros de uma comunidade escolar com práticas sociais e simbólicas próprias. (PINHO, 2014, p. 181)

Trata-se, portanto, de uma naturalização do fazer pedagógico, seja no campo das Artes ou em outras disciplinas, inviabilizando o diálogo com as culturas locais e impossibilitando estabelecer relações de sentido, ao ponto de uma “cegueira<sup>61</sup>” sem fim, à margem, deslocada, extraviada, desprovida de sentido e, especialmente, trazendo à tona uma lacuna na Educação Infantil, no que tange às práticas pedagógicas centradas no adultocentrismo.

Em contraposição a essa generalização que acaba de ser exposta, importa recuperar o evento escolar “Festa do Sorvete”, destacado por mim no capítulo um: a minha narrativa possivelmente produziu sentidos para mim, visto que a natureza do evento do qual participei trazia o encantamento de ser e estar criança.

Não obstante, questiono qual o papel da escola. Que infâncias foram e estão sendo produzidas no interior das escolas? Até quando faremos uma escola a partir das convicções

---

<sup>61</sup> Do livro *Ensaio sobre a cegueira* – “Um motorista parado no sinal se descobre subitamente cego. É o primeiro caso de uma “treva branca” que logo se espalha incontrolavelmente. Resguardados em quarentena, os cegos se perceberão reduzidos à essência humana, numa verdadeira viagem às trevas. O *Ensaio sobre a cegueira* é a fantasia de um autor que nos faz lembrar “a responsabilidade de ter olhos quando os outros os perderam”. José Saramago nos dá, aqui, uma imagem aterradora e comovente de tempos sombrios, à beira de um novo milênio, impondo-se à companhia dos maiores visionários modernos, como Franz Kafka e Elias Canetti. Cada leitor viverá uma experiência imaginativa única. Num ponto onde se cruzam literatura e sabedoria, José Saramago nos obriga a parar, fechar os olhos e ver. Recuperar a lucidez, resgatar o afeto: essas são as tarefas do escritor e de cada leitor, diante da pressão dos tempos e do que se perdeu: “uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos”. Disponível em: <http://www.companhiadasletras.com.br/detalhe.php?codigo=10569> Acesso em: 23 abr. 2016.

dos adultos? Não houve aqui a intenção de fazer críticas ao que foi construído, muito menos de desconsiderar o fazer do professor, pois sabemos que os professores fazem muito dentro da sala de aula e com muito pouco ou com quase nada, pois às vezes falta-lhes o básico para ensinar, mas creio que é necessário (re)pensar, sair do lugar comum, pois nossas crianças gritam, através de seus corpos, por uma outra escola. Nossas crianças desejam brincar, interagir, explorar, conhecer... Até quando devem esperar!?

Os contextos narrados deram indícios de que as práticas pedagógicas na Educação Infantil pouco se alteram, mesmo em espaços e tempos diferentes. Na condição de professores, precisamos nos livrar das amarras da internalização de práticas reprodutoras, que pouco possibilitam às crianças tornarem-se autônomas, criativas e sujeitos de direitos.

Constato que, muitas vezes, o que está escrito nos objetivos dos documentos escolares, como: formar cidadãos críticos, autônomos, possibilitar experiências estéticas, entre outros registros, não reverbera na escola. Parece até haver a intencionalidade e o desejo de fazer uma escola para a criança e com ela, mas na prática o que acontece distancia-se do que se idealiza nos projetos pedagógicos.

Uma questão que mereceu destaque nas narrativas de Cristiane e Sueli refere-se ao tempo de ser criança. Assim, trago uma questão central: Por quanto tempo provavelmente as crianças foram e continuam sendo “treinadas” para se apresentarem às famílias? Em que medida o uso de músicas de programas infantis de televisão contribui para o desenvolvimento integral das crianças?

O corpo legitimou e tem legitimado o fazer pedagógico numa cultura construída e forjada pelos adultos: o corpo educado, treinado e disciplinado, não cabendo a livre expressão de seus corpos. A escola novamente idealiza um ensino para as crianças a partir da “cabeça”, deixando “o corpo” delas para fora. O corpo das crianças parece incomodar os professores e, muitas vezes, cabe somente à criança continuar “ficando quieta em seu banco<sup>62</sup>”, pois a ordem dada é: “Senta, menino!”. E ainda alguns deles são encaminhados para avaliações com equipes multidisciplinares, em virtude de serem considerados sem limites ou portadores de algum distúrbio.

Cabe, assim, pensarmos na escola de Educação Infantil a partir do que as crianças nos revelam, por meio de gestos e falas, especialmente em relação ao seu desenvolvimento

---

<sup>62</sup>“ou conduzindo seu próprio pensamento durante a aprendizagem” [...] que conduza a si mesma por meio de e com base em modelos, pautas e normas definidas pelo condutor dessas conduções: o professor e, acima dele, o Estado”. (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.46)

integral, unindo forças para romper com as imposições da mídia, do consumismo e de tantos outros artefatos que entram pela porta das escolas e parecem não querer sair mais.

Vale a ideia de subverter a ordem de como a escola está posta. Mas, para modificá-la ou transformá-la, precisamos de engajamento, aprofundamento teórico, socialização das práticas; precisamos considerar o professor como produtor de conhecimento; desenhar outras metodologias de formação; e obter ações integradoras das políticas públicas.

Creio que o processo de (auto)formação nos possibilita repensar o nosso percurso de formação inicial e romper com práticas que demasiadamente atendem ao sistema capitalista, a partir do ato mecânico, pragmático e utilitarista. Ver com olhos de criança a Educação Infantil. No entanto, essa é uma tarefa inerente a todos nós.

Durante o processo de escrita desta seção refleti sobre as propostas de dança oferecidas às alunas Sueli e Cristiane. Nesse sentido, a partir do jogo simbólico, as alunas tendem a “imitar” personagens; por isso, talvez, a ideia das professoras de representação/apresentação. No entanto, não há como desconsiderar que a proposta pouco contribui para o desenvolvimento das crianças, pois, por ser idealizada predominantemente a partir do ponto de vista adulto, limita a criatividade. Importa, em eventos escolares, foco central que emergiu nesta seção, oportunizar manifestações artísticas que façam sentido para as crianças, evitando cultivar e fortalecer uma cultura escolar em que predominam a regra, o controle, o *show* ou, se preferirem, o espetáculo da fabricação de corpos dóceis.

Longe de encontrar respostas e para fazer novas provocações, sugiro que nós possamos metaforicamente dar um passo atrás. Assim, na condição de PNF, o trabalho com narrativas produziu muitos sentidos para mim, pois “lá”, eu me encontrei comigo mesma e com os outros que me constituíram!

Portanto, convido o leitor a fazer o mesmo, buscando na sua história e inspirado por Manoel de Barros, como quem carrega água na peneira<sup>63</sup>. Não se trata de apenas remexer na

---

<sup>63</sup>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 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 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!”. Disponível em: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/> Acesso em: 02 jan. 2017.

gaveta dos guardados, mas de buscar nela a reflexividade tão necessária a todos nós. Essa foi uma reflexão possível, mas sabe-se que ela não se esgota! Outras narrativas e reflexões podem nos permitir sair deste “naufrágio”, para que novamente não treinemos as crianças para exibirem o Batman, a Mônica e a Xuxa! *Respeitável público, termino por aqui!*

#### **2.4 Da comemoração do dia do índio na escola à avaliação: o que as narrativas de Rafael e Sueli (re)contam**

*Curumim, Cunhatã  
 Cunhatã, Curumim  
 Antes que o homem aqui chegasse  
 As terras brasileiras  
 Eram habitadas e amadas  
 Por mais de três milhões de índios  
 Proprietários felizes  
 Da terra Brasilis  
 Pois todo dia era dia de índio  
 Todo dia era de índio  
 Mas agora eles só têm  
 O dia 19 de abril  
 Amantes da natureza  
 Eles são incapazes  
 Com certeza  
 De maltratar uma fêmea  
 Ou de poluir o rio e o mar  
 Preservando o equilíbrio ecológico  
 Da terra, fauna e flora  
 Pois em sua glória, o índio  
 É o exemplo puro e perfeito  
 Próximo da harmonia  
 Da fraternidade e da alegria*

Todo dia era dia de índio – Baby Consuelo

Escolhi começar pela música “Todo dia era dia de índio”, em razão da essência da letra. Historicamente, no Brasil, comemora-se o “dia do índio” no dia 19 de abril, e as escolas normalmente planejam a comemoração da data com os alunos.

Trago uma reflexão sobre as datas comemorativas celebradas na escola, em especial, o “dia do índio”, destacada por Rafael, ao recordar-se de seus tempos de escola. Pondero também sobre as regularidades entre os processos avaliativos vivenciados por Sueli e Rafael

---

na condição de estudantes. Trata-se, portanto, de mapear que culturas escolares estiveram presentes na escolarização inicial.

Na tentativa de estabelecer relação com o contexto proposto, constatei, por meio da narrativa de Rafael, que o “dia do índio” era uma atividade desprovida de sentido, embora demarcada historicamente, para que o professor se lembre da data para trabalhar com os alunos. Muitas vezes, realiza-se uma atividade isolada naquele dia e no decorrer do ano letivo o assunto não é mais tratado ou aprofundado. E nas memórias de Rafael o que ficou com maior intensidade foi a atividade de pintura, conforme mencionado aqui:

*A gente pintava o índio, a pena do índio... Tinha pastinha de atividades. Mas o que eu adorava mesmo era o momento do parquinho. Adorava brincar com os pneus, eles eram disputados...Lembro-me da atividade de plantar o feijão no algodão. A gente cuidava e depois levava para a casa! Eu gostava muito! Lembro-me da festa junina e eu nem pude escolher [...]! (EN de Rafael, 22 dez. 2014)*

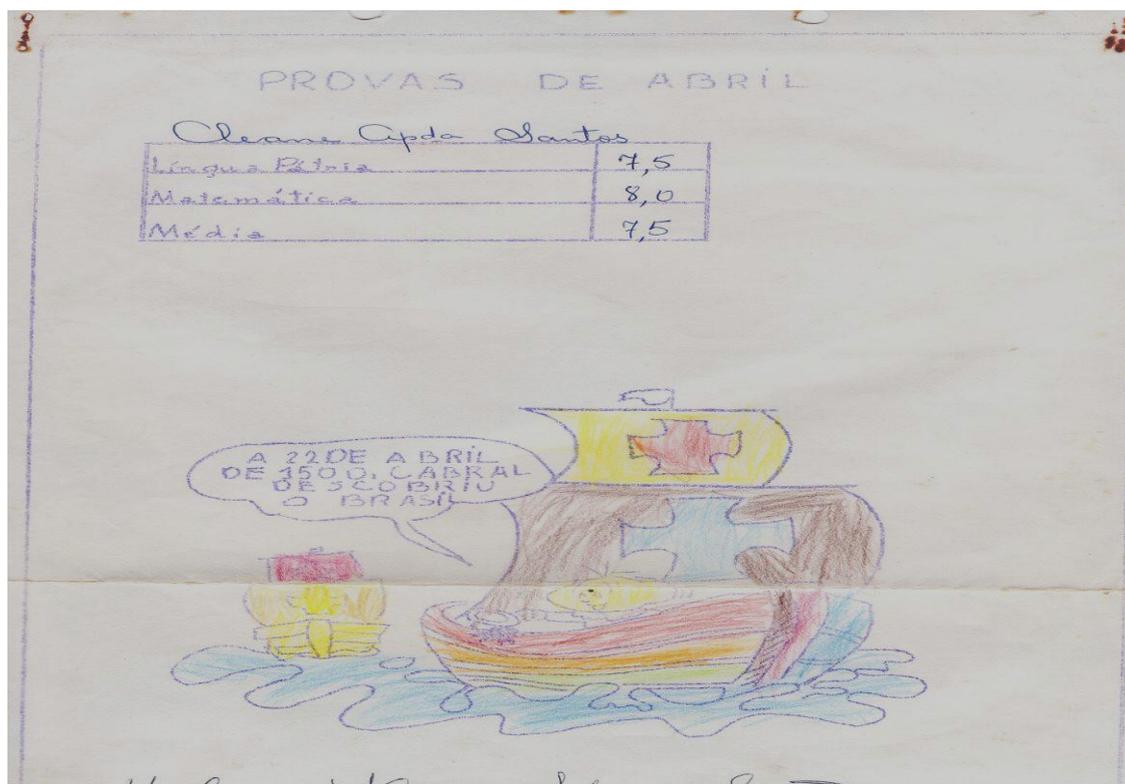
A narrativa de Rafael dá indícios de que o “dia do índio” era tratado isoladamente, ou seja, somente para compor o calendário do ano letivo, pois ele faz supor que o assunto não era mais tratado entre os alunos. As atividades se davam apenas num momento específico, ou seja, o índio, a festa junina<sup>64</sup> e as demais comemorações não eram objeto de um estudo mais denso por parte da professora. Durante a escolarização inicial dos participantes da pesquisa, o Brasil comemorou os seus 500 anos de descobrimento no ano de 2000, o que, de certa forma, provavelmente, evidenciou a importância do índio no processo histórico do Brasil. No entanto, esse marco não fortaleceu uma discussão efetiva da relevância dos indígenas no País.

A fim de me aproximar de tal prática das escolas, ao escrever esta seção recordei-me também das capas das provas mimeografadas do primeiro bimestre (março/abril) do Ensino Fundamental do meu tempo de escola, que tinham em destaque, ora o descobrimento do Brasil ora o desenho do índio (19 de abril), para ser colorido conforme as instruções da professora; ou seja, em cada desenho já vinha estipulada a cor do lápis que deveríamos utilizar, negando, portanto, toda possibilidade de criação por parte do aluno e revelando, mais uma vez, a data tratada de forma isolada. Compartilho, na Figura 7, a minha capa das provas do ano de 1975, em que eu cursei a primeira série:

---

<sup>64</sup>As festas juninas “acontecem na Europa desde o século IV, muito antes dos portugueses descobrirem o caminho para o Brasil. A comemoração era feita para celebrar o início das colheitas. Sempre teve uma grande relação com a religiosidade, porque as pessoas ofereciam comidas, bebidas e animais aos deuses para abençoar a safra. Também acendiam fogueiras e dançavam para espantar os maus espíritos.” Disponível em: [www.lunaeamigos.com.br](http://www.lunaeamigos.com.br) Acesso em: 6 jan. 2017.

Figura 7– Provas de abril



Fonte: acervo da PNF

Curiosamente, quem representou “Pedro Álvares Cabral” foi o “Cebolinha”, personagem da Turma da Mônica, uma imagem pouco apropriada para o contexto histórico. Outro fato a destacar é a frase escrita no balão: “A 22 de abril de 1500, Cabral descobriu o Brasil” que também trouxe uma afirmação equivocada. Dou destaque para os desenhos prontos e as notas das disciplinas de Língua Pátria, Matemática e a nota final, denominada, média. Uma outra indagação a se fazer se inscreve na forma de avaliação usada pelo professor, dando pistas de que a prova realizada pela aluna seria o único instrumento a ser considerado para a obtenção da nota.

Explorar os aspectos históricos da cultura indígena com as crianças possibilita-lhes ricas experiências e oferece também um vasto trabalho no campo das Artes, por meio de desenho; leitura de imagens; confecção de tintas a partir da extração de elementos da natureza, como, por exemplo, o urucum; trabalho com o barro, na produção de objetos como : colares, brincos, máscaras; vivências e pinturas corporais, costumes, crenças; repertório de danças e músicas; estudo da agricultura de subsistência; e ainda o contato com as tribos remanescentes. E, atrelado a isso, o tema precisa ser trabalhado com os alunos durante o ano letivo.

A Lei 11645,<sup>65</sup> de 2008 (BRASIL, 2008) normatizou que as escolas incorporassem em seus currículos uma discussão mais aprofundada sobre os índios e a cultura africana, para uma apropriação mais densa, ou seja, provida de sentido, rompendo com a ideia do trabalho apenas na data prevista no calendário escolar, com o intuito de ser festejada, possivelmente criando uma visão superficial e estereotipada, derivada da cultura escolar, do que representaram os índios nas terras brasileiras.

Recuperando a narrativa de Rafael no início desta seção, chamo a atenção para sua alegria de poder brincar no parquinho em vez de ficar em sala de aula fazendo as atividades. Portanto, as falas dos professores da infância sugerem nas entrelinhas que, para a escola, o brincar não era prioridade para as crianças. Na tentativa de melhor entender o contexto vivido em sala de aula por Rafael, em que se privilegiaram as atividades de pintura de desenhos, apresento a narrativa de Sueli:

*O desenho, colar e continuar é muito presente ainda! Das atividades mesmo as minhas lembranças são muito vagas. Eu gostava mais de pintar do que fazer... com certeza! Olha essa atividade tenho certeza que ela me ajudou a fazer. Eu não teria...Veja eu comecei de um jeito e depois mudei! Eu tenho outras fotos, mas não achei! Ah, a Festa junina. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Sueli, em sua narrativa, referiu-se aos desenhos prontos para que os alunos pudessem colorir, às atividades de colagem e à ênfase à cartonagem, realizadas com “dobras”, “vincos” feitos com papel cartolina/dobradura, que eram utilizadas nas datas comemorativas, como, por exemplo, no “dia do índio”, “dia das mães”, “dia da páscoa”, entre outras datas presentes nos calendários escolares. Em relação ao “continuar”, na entrevista de Sueli, ela se referiu aos exercícios de coordenação motora fina e comentou que a professora possivelmente a ajudou a realizar. Apresento a Figura 8, que faz parte de uma das atividades denominadas por “L.E. Pré-gráfico”, datada de 24 de maio de 1993, à qual Sueli se referiu. A professora solicitou a ela: *Preste mais atenção.*

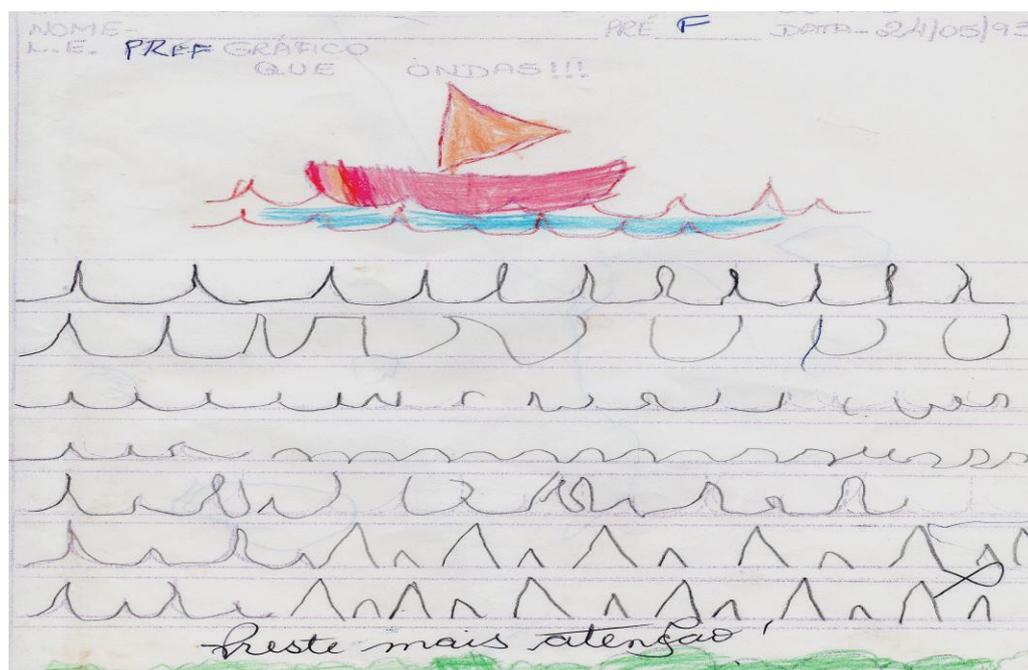
---

<sup>65</sup> “Artigo 26: Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm) Acesso em: 14 maio 2016.

Figura 8 – Atividade: Que ondas!!!



Fonte: acervo pessoal de Sueli

Fica evidente, então, por meio das narrativas, que se sobressaíam as atividades feitas com papel e lápis; portanto, a naturalização de práticas em sala de aula se perpetuou ao longo dos anos, dando pistas de que, embora as políticas públicas organizassem documentos e leis que orientassem o trabalho pedagógico, parecia haver uma resistência à mudança. Há que ter em conta também que muitos dos documentos produzidos desconsideraram a participação dos professores; ou ainda, quando eles foram chamados a participar, as suas vozes não foram legitimadas, pois prevaleceu a opinião de especialistas e técnicos.

De volta às narrativas de Sueli e Rafael, que também deram destaque às festas juninas, compartilho a seguir a Foto 29:

Foto 29-Festa junina na escola



Fonte: acervo de Rafael

As festas juninas são tradicionais nas escolas, no entanto, predomina de forma estereotipada a ideia da figura masculina, expressa no homem do campo, normalmente emoldurado como um maltrapilho, cheio de remendos e que fala de forma incorreta. Na figura feminina prevalecem a docilidade e a fragilidade. Ressalta, portanto, uma visão reducionista do que representam os festejos juninos. Há uma infinidade de possibilidades de imersão em adereços que compõem a festa e possibilitam o contato intenso com ela: lanternas, pau de fitas, pau de sebo, confecção de bumba-meu-boi. Porém indago: por que a escola nega manifestações como a Congada, o Maculelê, entre outras? O Brasil possui uma grande diversidade e riqueza de culturas, mas parece que insistimos num único modelo, na maioria das vezes mal interpretado. Sobre a diversidade, compartilho documento oficial:

é importante que o repertório de músicas apresentadas às crianças seja amplo e diversificado, composto de músicas de origem europeia, africanas, indígenas, asiáticas, etc., cantadas ou instrumentais. Um repertório diversificado qualificará a escuta das crianças, que podem aprender que há muitos tipos de música, não apenas aquela relacionada a um universo supostamente infantil. (BRASIL, 2012, p. 36)

Dando prosseguimento ao que propõe esta seção, exponho algumas reflexões sobre as narrativas em que os professores da infância deram destaque para as provas, ou melhor, as avaliações durante a escolarização, como no caso de Sueli e Rafael. Constatei, por suas falas, que as lembranças revelaram sentimentos de tristeza; as avaliações eram excludentes; e

ocorria a classificação dos alunos, ou dito de outra forma, o *ranking* de notas era exposto nos murais dos corredores, conforme menciona Rafael:

*No Fundamental II no final de cada bimestre eles utilizavam ranking. Eles elencavam o nome dos melhores alunos no mural. Fortalecia quem ia bem! Lembro que eu disputava com duas amigas. A Carla, descendente de japonês e a Regina. As turmas também eram separadas por desempenho e os melhores alunos ficavam na turma A. (EN de Rafael, 22 dez. 2014)*

Fica evidenciada, portanto, a partir da fala de Rafael, a presença de uma avaliação classificatória, em que se privilegiava destacar os “melhores” alunos, enquanto os que tiveram desempenho ruim eram expostos a uma situação possivelmente de desconforto, pois seus nomes não constavam na lista, em virtude de não terem realizado uma avaliação com resultados satisfatórios. Esse processo avaliativo possibilitava agravar os problemas nas escolas, ou seja, sustentava modelos hierarquizantes que reforçavam cada vez mais a divisão entre os alunos, provocando uma relação de instabilidade na escola. Outra questão a pontuar, pautada na fala de Rafael, é o senso comum que se estabeleceu em relação aos japoneses, reforçando que eles são os mais inteligentes.

O relato de Sueli, transcrito a seguir, ajuda a compor o cenário da avaliação e das notas como uma punição/constrangimento por conta do resultado obtido:

*Eu lembro de uma prova que a professora falou que eu tinha tirado “D” na prova. Que ela ia mandar bilhete para minha mãe. Nossa eu chorava tanto, mas eu chorava, porque bilhete na época se eu ganhasse bilhete era chegar em casa e apanhar. [...] Eu acho que era Matemática, eu tenho quase certeza, que era Matemática. Era acho que foi um segundo ano! Tinha aquele “D” grandão vermelho.[...] Era no segundo ano era continha de mais, de menos, eu acho foi até continha de dividir era aquela de colocar chave. Nos próximos anos continuei dando problema. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Tal atitude da professora sugeriu a necessidade de dar visibilidade ao resultado obtido na prova realizada por Sueli, o que deveria, portanto, ser informado à família para uma possível intervenção. Ou seja, a narrativa apresentada por Sueli sugere que tirar nota baixa era um problema exclusivo do âmbito familiar, dando a entender nas entrelinhas que não havia mais o que fazer em relação à aprendizagem da aluna.

Dessa forma, apoio-me no conceito de cultura escolar, na perspectiva de Viñao Frago (1998, p. 168-169): “conjunto de teorias, princípios ou critérios, normas e práticas sedimentadas ao longo do tempo no interior das instituições educativas”. Assim, as pessoas

que passam pela escola incorporam essas culturas e passam, como no caso da família de Sueli, a validar o que deve ou não ser feito na escola.

Outra questão a considerar refere-se à nota e à utilização das letras pela professora para indicar: a aprovação, A, B, C, com caneta de cor azul; e a reprovação, D e E, em vermelho. No caso de Sueli, a cor vermelha revelava o resultado insatisfatório obtido por ela na prova, conforme já destacado. Assim, por meio de sua narrativa, foi possível identificar a frustração da aluna em virtude da menção recebida na prova de Matemática.

Ainda em relação à avaliação, essa mesma narrativa trouxe vestígios de uma escola regulada por provas, que tem em suas premissas a classificação e a organização de um currículo linear, que não levava em conta as potencialidades dos alunos. Um modo único de ensinar privilegiava a memorização e, portanto, desconsiderava o tempo de aprendizagem dos alunos, que se perpetua historicamente. Portanto, “não há transparência, inocência, neutralidade da cultura da escola”, conforme apontou Delory-Momberger (2014a, p. 116)

A proposta curricular do estado de São Paulo, na década de 1980, parece não ter ecoado na prática docente, pois continuou a prevalecer, na maioria das vezes, o resultado final da aprendizagem do aluno em forma de nota, com características de punição e de discriminação, contrapondo-se à concepção proposta pelo documento, segundo o qual a avaliação deve “buscar um diagnóstico do processo de aprendizagem do aluno e levantar elementos para corrigir distorções observadas nesse processo.”, conforme destacado em (PIRES, 2008, p.22). No caso de Sueli, o erro ou as lacunas reveladas pela aluna quase não contribuíram para pensar as formas de aprender e ensinar Matemática na sala de aula.

Não há a intenção aqui de descaracterizar o trabalho realizado pelas professoras, pois, muito provavelmente, a forma de ensinar está imbricada na própria história do ensino de Matemática. Assim, muito do que as professoras internalizaram em suas práticas docentes eram reflexos também de sua escolarização inicial na condição de alunas. Isso evidencia o quanto as políticas públicas são demasiadamente potentes em não proporcionar uma educação de qualidade para todos.

Recupero aqui a Foto 23 da abertura deste capítulo: as paisagens possibilitaram-me metaforicamente pensar em dois possíveis movimentos: o primeiro de *autobiografização*, no qual “estabeleço comigo a relação de reflexividade sobre a minha própria vida” e na *heterobiografização*, “a forma de escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa de outrem”, discutidos por Delory-Momberger (2014a, p. 57 e p. 58). Assim, as alegrias, as doçuras, as dores, o medo, entre tantos outros sentimentos, me constituem e nos constituem, inserindo-nos “num jogo de inter-relações”:

que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está *em jogo* entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re)construir o *mundo da narrativa* que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e *compreendo-o* nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. (DELORY-MOMBERGER, 2014a, p. 58, grifos da autora)

No próximo capítulo discuto a complexidade da formação docente na Educação Infantil e os estudos mais recentes que se abrem para uma perspectiva promissora em relação tanto à formação dos professores quanto ao trabalho com as crianças.

### 3. DA PARADA PARA OLHAR A VITRINE À ENTRADA NA LOJA: OS (DES)CAMINHOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Foto 30 – Sem título, New York, EUA, 1997, Da série “Cenas de New York III”



Fonte: Boris Kossoy.com

### 3.1 A loja como uma metáfora: possibilidades para (re)pensar a formação docente

Creio que essa fotografia é bastante instigante e poderá fomentar muitas indagações para a escrita deste capítulo. Uma loja, por oferecer novidades em suas vitrines, sempre desperta curiosidade nas pessoas. Normalmente, as pessoas entram nas lojas mesmo que seja para dar só uma espiadinha, porque, na maioria das vezes, elas não resistem a tantas tentações e apelações por parte dos comerciantes. Reportando-me ao texto “Para além da inveja do tênis<sup>66</sup>”, acredito que a vitrine, ao mesmo tempo que revela, pode também ocultar.

Curiosa também é a forma como as lojas se instalam: algumas delas em grandes centros comerciais e muitas outras improvisadas até nas beiradas das calçadas! No Brasil, por exemplo, os “camelódromos”, que comumente são um conjunto de lojas cujos proprietários são chamados de “camelôs”, se arrastam a perder de vista pelas ruas do centro da cidade. Muitas dessas lojas se firmam no ramo comercial; no entanto, as negociações entre o dono e os clientes são pouco formais, e predomina a transação “boca a boca”.

Comumente de olho nas novidades, os comerciantes se preocupam principalmente com a beleza das vitrines, procurando organizá-las de maneira atrativa. Dentro da loja, o cuidado é o mesmo com a disposição das prateleiras repletas de caixas e mais caixas. O espaço é sempre muito convidativo!

Normalmente, na vitrine, os manequins roubam a cena, exibindo as últimas tendências de moda e acessórios, e lá no fundo, no estoque, algumas dezenas de caixas aguardam ansiosas para ser abertas e ocupar o tão sonhado lugar de destaque na loja!

Observando mais detalhadamente a Foto 30, percebemos uma rua de Nova Iorque, cidade inspiradora, segundo Ferrarotti (2014, p. 38):

A cidade converte-se em palco e serve de pano de fundo para encontros humanos significativos e para experiências vivas e efêmeras. Os arranha-céus tornam-se árvores protetoras que delimitam o percurso. Essas lembranças se assemelham a flashes, a imagens-sons; são puras emoções. As folhas de outono que rodopiam entre os arranha-céus inspiram a metáfora. Uma maravilha!

Assim, na Foto 30, entre as lojas famosas e o “Fanelli Café”, há, no primeiro plano, uma “loja” aparentemente “informal” em que parece haver opções para todos os gostos, não é

---

<sup>66</sup>O que os jovens pobres vão fazer nos shoppings é clamar por sua integração na sociedade de consumo. Querem, como todos os de sua idade, desfrutar do prazer”, escreve Renato Janine Ribeiro, professor titular de ética e filosofia política na Universidade de São Paulo, em artigo publicado pelo jornal **Valor**, em 20-01-2014. Para o professor, “os rolês não são ações individuais, mas coletivas”, são “atos não-violentos” e são “atos políticos”.

mesmo? Olhando mais atentamente, pareceu-me que o fotógrafo quis chamar a atenção para os contrastes da sociedade, pois ali estavam em destaque a riqueza e a pobreza. Assim, entre a “Broadway”, os carros e as pessoas que ali estão, há também os manequins e as suas perucas coloridas, pulseiras e colares que compõem o cenário e que no momento parecem invisíveis. Quais ausências e objetos não revelados podem ainda estar nessa foto?

Por que a escolha dessa fotografia para abrir o capítulo que vai tratar da formação de professores da infância? Em que medida essa “loja” se aproxima (ou não) do contexto de formação de professores? A partir dessa fotografia é possível metaforicamente (re)pensar as formações inicial e continuada e também as mudanças ocorridas na Educação Infantil? Essas entre outras tantas reflexões são possíveis!

Arrisco dizer que talvez um ponto de aproximação entre a formação e o comércio “loja”, sejam as discussões para uma espécie de comércio informal. É que os processos formativos docentes, na maioria das vezes “moldados” pelas políticas públicas, a partir de uma concepção permeada pela racionalidade técnica<sup>67</sup>, permitem que a formação possa ser compreendida como uma “loja”; e ao professor caberia apenas consumir os produtos ali dispostos para ele. Assim também podemos entender a crítica que Bakhtin (2010, p.24) faz entre “produto e ação responsável, entre aparato técnico-científico e motivação concreta, entre cultura e vida”, que, segundo o autor:

produz não somente a deterioração do produto, a perda de sentido do mundo cultural tornado domínio autônomo, o esvaziamento de sentido dos saberes, mas também a degradação da própria ação que, isolada dos significados da cultura, empobrecida de seus momentos ideais, decai para o patamar de motivações biológicas e econômicas elementares; portanto, parece que fora da cultura objetiva não há nada mais que a individualidade biológica nua, o ato necessidade. (BAKHTIN, 2010, p. 24-25)

Em consonância com esta linha de pensamento, corroboro as ideias de Nóvoa (1999), que, em um dos seus trabalhos, comparou a formação de professores a um “grande mercado”. Nessa perspectiva, a formação é vista de forma reducionista, limitada à competência técnica, pois basta apenas chegar, “ver sem ver” e, se gostar do produto, pedir para embrulhar e pagar!

Dessa forma, gostaria de convidar o leitor para olhar para esta “loja” a partir de uma outra perspectiva: proponho o desafio de compreender os ditos e os não ditos, os afetos e os

---

<sup>67</sup> Para Passeggi e Cunha, 2013, p.45), “numa prática de caráter prescritivo, ao invés de refletirem sobre as causas e desdobramentos dessas situações, eles são levados a desempenhar papel de ator e adotar modelos que lhes são oferecidos ao invés de examinar suas próprias experiências e os saberes que emergem da prática cotidiana”.

desafetos, a narrativa e a ausência dela. Ou seja, apoiada nos estudos de Mikhail Bakhtin, pensar sobre a formação de professores, a partir dela e com ela, considerando o dialogismo e toda a pluralidade presente. Isso implica, portanto, pensar nas cores, nos tons, nos adereços, nas vozes e, essencialmente, na identidade que cada “manequim” ali representa. Assim, meu objetivo é que possamos nos contrapor à ideia de considerar a formação docente como uma “loja”, do ponto de vista comercial, consumista, prático e utilitário.

Creio, então, a partir desta metáfora aqui desenhada, que a presença dos manequins e suas perucas, mesmo no campo do imaginário, possam nos dar pistas para compreender os (des)caminhos da formação docente e, principalmente, considerar cada professor como único e, conseqüentemente, ter em conta a sua história de vida e formação.

Nesse sentido, sugiro que, ao entrar nesta “loja”, o leitor aproveite tudo o que ela lhe possa oferecer. Importa abrir as “caixas” e ver o que há dentro delas, adentrar ao estoque, vasculhar as prateleiras como faria um investigador que procura por vestígios e indícios – porém com os olhos para a formação docente e com o compromisso de pensar as seguintes questões: O que será que há dentro dessa “loja”, além dos seus acessórios e perucas coloridas já vistos na entrada? O que essa loja pode nos revelar? Quais os possíveis (des)encantamentos que ela traz? Quais objetos estão dentro das caixas? O que revelam? A formação docente pode ou não ser pensada a partir desta “loja”?

Tendo como guia todas essas indagações, nas próximas seções, a partir do meu olhar de PNF e da interlocução com os meus pares, vislumbro fazer desta “loja” um caleidoscópio, considerando as subjetividades e as trajetórias dos professores que são produtores de conhecimento. Para Prado, Morais e Araújo (2011, p. 59, grifos dos autores):

É neste sentido que afirmamos que professores e professoras não são apenas consumidores/as dos “pacotes pedagógicos” que caem sobre suas cabeças a cada nova gestão administrativa, ou das “novidades metodológicas” que a cada momento lhes são apresentadas como “o moderno ou avançado”, mas são produtores/as (Certeau, 1994) de fazeres, projetos e políticas formuladas a partir do cálculo de horizontes de possibilidades (Bakhtin) que efetivam no presente opções metodológicas conjugando as experiências passadas com as possibilidades de futuro, reafirmando-se, dessa forma, como sujeitos de conhecimento.

Sugiro ao leitor que mergulhe definitivamente, por meio de uma reflexão mediada pelo que defendeu Ferrarotti (2014, p. 48), em “um olhar para trás e para dentro” nas histórias de vida e formação dos professores da infância, a partir de um processo de mediação. Para Ferrarotti (2014, p. 20, grifos do autor):

E como o pesquisador “de ciência humana” participa, por sua própria humanidade, do conjunto desses traços; como ele se acha, sem dúvida e de modo inevitável, indissociavelmente “contidos” em seu “objeto de estudo”; como seu desejo, sua vontade, sua busca de saber se encontram com o desejo, a vontade, a busca do outro, sua própria pesquisa só pode ser um processo de mediação, de intercessão, a exploração de um entre, a emoção e o movimento de um desvio, que pressupõem, mobilizam, solicitam a presença do outro, reconhecem sua parcela de criatividade no momento de um “viver comum” e no espaço de um “falar juntos”.

Esse movimento é o que tento fazer neste capítulo.

### **3.1.1 Lá no estoque, uma caixa de histórias chamada “Nossas lembranças da escola”: a constituição da identidade docente**

Início esta discussão, trazendo algumas questões: Que histórias de vida e formação os professores desta pesquisa nos contam sobre a escola da qual eles participaram? Quem foram os seus professores? Quais as experiências vividas por eles que marcaram as suas trajetórias escolares? Creio que essas indagações nos mobilizam a pensar sobre a contribuição das lembranças da escola para a identidade docente dos participantes desta pesquisa e ainda nos permitirão (re)pensar as culturas escolares que se fizeram presentes.

A partir da intenção já sinalizada, compartilharei com os leitores o que achei dentro da caixa “Nossas lembranças da escola”. Adentrei no estoque dessa “loja”: essa caixa de histórias, espremida entre tantas outras caixas, dava a sensação de sufocamento. Ao retirar cuidadosamente as fitas adesivas que lacravam a caixa, percebi que havia encontrado um “tesouro”, pois ali estavam as histórias de vida dos professores participantes da pesquisa – guardadas há tanto tempo, pulsavam para sair e ser narradas, trazendo à tona toda a trama que envolvia aquele cenário. Eis que ali se apresentava um emaranhado de histórias de vida e formação.

Constatei, portanto, ao abrir a caixa, que não se tratava de quaisquer histórias. Apoio-me nos estudos de Ferrarotti (2014, p.55-56) para afirmar que eram histórias “vistas de baixo”, ou seja:

[...] como uma história da cotidianidade, inventário e interpretação das práticas de vida e das tradições, não revividas como puro folclore popular, mas repensadas de maneira crítica como visões psicologicamente tranquilizadoras e, ao mesmo tempo, como constelações de valores cognitivos interligados e confirmados pela experiência da vida de cada dia.

Confesso que, ao mergulhar naquelas histórias, compreendi o que Nóvoa (1995b, p. 17) destacou em um de seus trabalhos sobre impossibilidade de “separar o eu pessoal do eu profissional”. Nas narrativas, os professores da infância contavam sobre os processos de escolarização que fizeram parte de suas trajetórias escolares. Na caixa, além dessas narrativas, também pude encontrar outros objetos (fotografias do tempo de escola, caderno, cartilha e pasta de atividades), alguns acessórios. E, entre esses achados, recolhi alguns retalhos de tecidos imortalizados que, ao serem alinhavados, trouxeram à tona a vida. Assim, costuras e pespontos compunham o cenário das escolas às quais aqueles professores pertenceram.

Para compor esta seção, selecionei da caixa de histórias as lembranças de escola – em especial, o momento do parque, das brincadeiras e das recordações das professoras que foram referência para os participantes desta pesquisa, pois elas estiveram muito presentes em suas narrativas. As narrativas possibilitaram-me compreender as culturas escolares presentes em diversos momentos da escolarização, e isso, possivelmente, pode estar relacionado ao processo formativo dos quais esses professores participaram, ou seja, seu primeiro período de contato com a escola – a pré-escola<sup>68</sup>, cujo objetivo principal era a preparação dos alunos para a escolarização. Mais recentemente, em virtude de alguns marcos regulatórios, ela passou a ser chamada de Educação Infantil, compreendendo a faixa etária de 0 a 5 anos.

Com base nessas reflexões, constatei que era possível pensar sobre as marcas das trajetórias escolares dos participantes, na medida em que elas possivelmente poderiam contribuir para a identidade docente de cada um. Para Pimenta (1997, p. 42):

constrói-se com base na significação social da profissão, na revisão constante dos significados sociais da profissão, na revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque são prenes de saberes válidos nas necessidades da realidade, do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se também pelo significado que cada professor, como ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano com base em seus valores, seu modo de situar-se no mundo, suas histórias de vida, suas representações, seus saberes, suas angústias e seus anseios.

---

<sup>68</sup> “No Brasil, até o final do século XX, os formatos predominantes de atendimentos às crianças de zero a seis anos (creche e jardim da infância), embora poucos, acabaram por desobrigar o Estado de sua responsabilidade para com a educação das crianças na primeira infância, o que aos poucos foi construindo a ideia de que a creche é destinada aos pobres e a pré-escola (jardim da infância), aos mais abastados. Apesar de haver controvérsias sobre essa dicotomia creche/jardim de infância, mantidos, sobretudo, por iniciativas privadas, foram oferecidos às crianças maiores (quatro e sete anos) e tinham como público alvo crianças filhas da classe média- mães que podiam cuidar de seus filhos até essa idade. As creches, por sua vez, iniciam atendendo a filhos de operárias e domésticas, crianças a partir dos primeiros meses de vida, e predominantemente eram mantidas pela iniciativa filantrópica, com algumas poucas exceções”. (LEITE FILHO; NUNES, 2013, p. 68)

A identidade docente se dá por meio da construção social de um sujeito historicamente situado. As narrativas dos professores existentes dentro da “caixa de histórias” se entrelaçaram e produziram uma colcha de retalhos das lembranças sobre a cultura escolar vivida por eles durante a permanência na escola, o que torna significativo refletir o quanto essas “experiências iniciais” lhes possibilitaram alinhar a identidade docente, conforme afirma Sarmiento (2013, p. 246):

[...] vivenciadas as escolas de formação inicial valem muito, também, pela construção das redes que se estabelecem entre colegas, pilares fundamentais nos processos iniciais de inserção profissional. Essas redes reorganizam-se ao longo da vida profissional pela dispersão que se tece nas trajetórias de cada uma e pela integração de novos atores significativos na teia de relações pessoais-profissionais.

A partir deste fio condutor das lembranças escolares, trago uma breve discussão sobre a identidade docente, ou seja, os modos de ser e estar na profissão que são sempre constituídos pelas relações, interações e mediações que se realizam consigo e com os outros. Trata-se, portanto, de uma complexidade de fatores, como destacou Bragança (2002, p. 69):

A atuação docente é constituída de múltiplos fios, onde se encontram a formação acadêmica institucional, a história familiar e pessoal/de vida, opções e trajetórias religiosas, a memória escolar e tantas outras dimensões que vão tendo a particularidade do ofício docente materializado em cada professor/ professora.

Assim, trazer à tona a discussão sobre ser professor e sobre a sua formação sempre é um desafio tanto para a academia quanto para os sistemas de ensino.

Na caixa de histórias, as narrativas dos professores expuseram, entre os inúmeros percursos vividos, a forma como as brincadeiras estavam presentes na escola e quando isso ocorria; e os momentos de interações estabelecidas entre as crianças naquele espaço. Na tentativa de aproximação do contexto, compartilho a lembrança de Sueli sobre o seu primeiro contato com a pré-escola, em que ela se referiu ao parque: “*Eu procurava sempre pelo meu primo na hora do parque e da merenda para a gente brincar junto. Eu não tenho recordações de amigos da sala de aula, sempre o melhor lugar era o pátio! A gente brincava muito eu e meu primo*” (EN de Sueli, 24 maio 2014). Sueli deu pistas de quanto o pátio foi importante para ela, pois parece que apreciava os momentos em que estava fora da sala de aula para brincar e encontrar com o seu primo.

De forma bastante semelhante, Cristiane contou: “*A escola era muito pequena e lembro-me de algumas brincadeiras. Se tinha uma amarelinha era muito! A gente ficava o maior tempo fazendo atividade na folhinha!*” (EN de Cristiane, 21 dez. 2014). Ela chamou

atenção para a importância da brincadeira e fez uma observação em relação ao tamanho da escola, especialmente, sobre as possibilidades dos espaços para brincar.

Rafael parece também trazer o mesmo sentido para a brincadeira:

*Adorava empurrar pneus, eles eram disputados. Eu adorava brincar no gira-gira. Eu lembro muito do parquinho! [...] Gostava bastante de estudar naquela escola, no entanto, esperava ansiosamente pelo intervalo, pois era momento, que podíamos correr e brincar pela escola. (EN de Rafael, 22 dez. 2014).*

Ele deu ênfase à importância do parque e da brincadeira e deixou clara a sua satisfação em brincar com pneus, o que pode estar relacionado com as possibilidades que o objeto permite, ou seja, o pneu visto como brinquedo possibilita o ato criativo e o movimento corporal, tão importante para as crianças.

Admito que foi inevitável retomar minha lembrança do parque, pois, pelas relações dialógicas que circularam tanto na EN como no processo de escrita da tese, acabei também me tornando uma personagem. Retiro, portanto, minha narrativa da caixa e revivo a hora em que caí do gira-gira dentro de uma poça de água, porque descí do brinquedo em movimento[...] Trata-se do que mencionou Bragança e Abrahão (2016, p.36): um “envolvimento desejante e voluntário do sujeito”.

Predomina, nas narrativas de Sueli, Cristiane e Rafael, uma intersecção sobre o quanto a escola exerceu controle sobre o tempo de brincar. Na escola desconsiderava-se toda a importância do brincar, pois havia um currículo a cumprir. Ora, brincar não fazia parte do currículo? Qual o currículo sendo imposto e praticado pelas professoras, do qual Rafael, Cristiane e Sueli esperavam ansiosamente libertar-se, ou seja, sair da sala de aula?

Essas considerações provocam perguntas: o que os fragmentos contidos nesta “caixa de histórias” das lembranças do tempo de escola nos revelaram? Que concepção de infância e de criança estão presentes nestas escolas? Em que medida as lembranças escolares vividas pelos professores da infância lhes possibilitaram construir as suas identidades docentes? Qual é a importância do brinquedo e da brincadeira para a criança? Certamente todas essas indagações nos mobilizam para pensar o quanto as experiências vividas durante a escolarização inicial marcaram suas trajetórias de vida e formação e a cultura escolar que permeou as escolas.

Constatei o quanto os participantes da pesquisa deram importância para o brincar na escola, mesmo sendo fragmentado e/ou interrompido pelo currículo a ser cumprido pela professora. Assim, na visão dos professores da infância e para o meu olhar, como PNF, para

brincar não importava o espaço nem o tempo – podia ser um parque com poça de água, grande ou pequeno, em que se rolavam pneus, ou ainda um momento especial para socialização, mas eram atividades de encontro e de vida, uma possibilidade para estar com o outro, em convivência. Essas interações possibilitavam que as crianças aprendessem, se tornassem sujeitos ativos e participativos, e suas ações propiciavam recriar o mundo, como nos lembra Benjamin (1994b), que enfatizou o modo como as crianças, a partir da experiência, veem o mundo e se apropriam dele.

Do ponto de vista das culturas escolares, parece haver indícios na pré-escola de uma concepção de educação transmissiva, permeada pelo controle do tempo e pela disciplinarização. Isso se revela nas entrelinhas das falas dos professores, quando se referem ao pouco tempo destinado ao parque, que me pareceu ter sido um dos momentos mais apreciados pelos professores da infância, na condição de estudantes. Tal espaço “evidencia[-se] [...] como o lugar por excelência para a brincadeira, revelando uma dicotomia entre a centralidade excessiva dos adultos a sala e a ausência de propostas e de participação dos adultos no parque” (FERREIRA, 2013, p. 158).

Muitos documentos a respeito da Educação Infantil, como *Brinquedos e Brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica* (BRASIL, 2012, p.54), têm sinalizado a brincadeira como eixo central desse segmento escolar:

[...]desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança protagonista que faz a experiência. A abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças.

O parque é um dos espaços privilegiados para brincadeira livre e possibilita que as crianças tenham autonomia para movimentar-se, estabelecer relações e usar os recursos disponíveis da forma que desejarem.

Ali as crianças são centrais nas tomadas de decisão, na permanência ou não dentro de uma brincadeira; ou seja, elas desenvolvem as suas próprias regras, (re)constróem suas brincadeiras, rompendo com as decisões que, normalmente, dentro da sala de aula, ficam somente nas mãos do professor.

Creio que no parque se estabelecem as interações entre as crianças, entre elas e os adultos, de cada uma delas consigo mesma; e também se constrói a postura de um professor-educador que brinca junto e, portanto, vê sentido naquele momento de brincadeira, por entender que se trata de uma forma privilegiada de expressão das crianças. Ser um adulto brincante deve ser condição essencial do professor de crianças pequenas.

A minha defesa do brincar se insere no currículo, mas caminha para além dele. Compreendo que brincar é a linguagem universal das crianças, pois a partir do brincar elas se apropriam do mundo, do outro e de si. Nesse sentido, o brincar deve ser o eixo central das escolas de Educação Infantil, deve permear toda a rotina e o planejamento do professor, e a “hora do parque”, tanto no seu sentido pleno quanto figurado, precisa estar presente o tempo todo na escola. O brincar deve ter presença constante no cotidiano escolar das crianças e não exclusivamente no espaço demarcado que é o parque.

Há que considerar também, nas narrativas, o relato dos professores da infância sobre as brechas que, na condição de alunos, foram capazes de encontrar no cotidiano da escola de Educação Infantil, possivelmente engessado e asfíxiado pelas práticas mecânicas de uma temporalidade que “reproduz em grande escala o universo do mundo e do trabalho”, conforme descreveram Tardif e Lessard (2011, p. 75), e pela vigilância dos corpos. Assim, quando as crianças conseguiam romper com algumas regras e o professor não detinha o poder, o parque era, por excelência, o espaço para brincar. Assim, o parque pode ser um espaço para a subversão das crianças na escola.

A partir destas reflexões, começo a compreender por que muitas crianças resistem, ao serem chamadas pelos professores para retornar à sala de aula, quando estão no parque! Algumas demoram... “enrolam”, escondem-se entre os brinquedos e algumas cadeiras da balança, teimam ainda em subir e descer deles, mesmo que desacompanhadas, movidas talvez pelo último empurrão dado pelos braços das crianças!

Durante a escrita do texto recordei-me até do rangido das cadeiras do parque! Tenho certeza de que as crianças gostariam de lá continuar brincando! Ah, preciso confessar o quanto, na condição de professora, eu vivi muitas dessas cenas com os meus alunos! Preciso também admitir que essa recordação do parque que “de repente acaba” também pulsou em minhas lembranças escolares, pois adorava ficar ali, tanto que provavelmente não contive a emoção de ficar em liberdade, já que, na primeira oportunidade de brincar no parque da escola, caí do gira-gira.

Daí a importância de levar em consideração a subjetividade de cada indivíduo e as suas histórias de vida e formação. Trocando em miúdos, ao rever a Foto 30, pude constatar o quanto cada “manequim”, com suas perucas de cores vibrantes, pode revelar toda uma diversidade dos sujeitos; e, como assegura Tardif (2011, p. 36), possivelmente todos eles possuem um conhecimento “[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Portanto, na perspectiva da formação docente, reconhecer a heterogeneidade e as subjetividades se torna condição inerente ao processo.

Assim, em que medida as lembranças escolares constituem a identidade do professor? E mais: Como nos tornamos professores? Quais as lembranças que temos de nossos professores? Na tentativa de dialogarmos com essas questões, trago a fala de Cristiane, ao recordar-se da Educação Infantil durante um dos GDR. Ela nos contou: *O modelo que eu tenho de professor da Educação Infantil é o que eu vivi na minha escolarização.* (Cristiane, GDR, 4.º encontro, 19 mar. 2016). Como afirmam Mello e Passeggi (2008, p. 186): “São imagens de pais, mães, irmãos, professores que foram trazidas de suas memórias e que ainda permanecem presentes em suas vidas por terem sido importantes no seu processo de formação”. A lembrança de Cristiane evidencia que o modelo de professor que ela tem está diretamente relacionado ao tempo em que esteve na condição de aluna na pré-escola.

Dessa forma, sem a pretensão de generalizar o processo vivido por Cristiane na escola, não há como desconsiderar que todas as marcas positivas e negativas que nos atravessam nos constituem como pessoa e profissional; e a escola, sem sombras de dúvidas, é, como apontou Lélis (2008, p. 64), “lugar privilegiado por excelência” para a constituição da identidade docente, ou seja, “para dimensionar os saberes dos quais são portadores os docentes e que se manifestam na ação pedagógica, assim como nas concepções que dizem respeito aos processos de ensino-aprendizagem e que se aplicam uma série de comportamentos e atitudes”.

Assim as experiências vividas possibilitam a construção de uma história de vida, conforme apontaram os estudos de Sarmiento (2013, p.238-239): “O processo de construção de uma história de vida começa por ser individual e interno à própria pessoa, baseado nas vivências e experiências relevantes que decorrem no decurso da sua própria vida, nas diferentes configurações que se enleou”. Neste caso, faço menção à professora Laís, uma das inspiradoras de Cristiane.

Dentro dessa caixa de histórias deparei-me também com a lembrança que Cristiane tinha de sua professora Laís<sup>69</sup>. Possivelmente, a professora Laís tenha se tornado a sua inspiração e, portanto, contribuiu para a sua identidade docente. Cristiane se reportou à professora com muito saudosismo, como em destaque na frase *“sempre recordo-me da professora Laís”*, portanto, sugerindo admiração pelo seu trabalho. Cristiane destacou também as tantas vezes que a professora Laís lhes contou a tão tradicional história do “João e

---

<sup>69</sup> Professora tida como referência de Cristiane durante a sua passagem pela pré-escola.

o pé de feijão”<sup>70</sup>. Dois foram os momentos da pesquisa em que Cristiane se recordou da professora: o primeiro foi durante a EN; o outro, num dos grupos de discussão, por conta da atividade solicitada por mim a eles sobre o que significou a Educação Infantil da qual eles fizeram parte. Rafael, por sua vez, para exemplificar o processo vivido, relatou a atividade do plantio do “Feijão no algodão”. Talvez alguém mais se recorde da atividade! Compartilho a lembrança de Rafael sobre a sua professora:

*A professora do primeiro ano era muito brava, mas ela me ajudou muito. Ela não deixava as crianças bagunçarem. Eu tinha muita dificuldade de pronunciar o R. Não tinha muito trabalho com fono. Foi ela quem me ensinou e no final do ano ela queria que eu fosse orador da turma, mas eu era muito tímido e acabei não aceitando.*  
(EN de Rafael, 22 dez. 2014)

Rafael mostrou gratidão a sua professora por tê-lo ajudado na sua dificuldade com a leitura. Portanto, é perceptível que os fragmentos das narrativas dos professores e das minhas próprias dão indícios para (re)pensar a cultura escolar vivida pelos professores da infância, inevitavelmente marcada por uma escolarização excessiva, na qual o parque e a brincadeira foram possivelmente vistos como apêndice. Esses excertos favorecem também refletir sobre a identidade docente, que vai se constituindo por meio das lembranças de escola por meio de suas professoras.

Essas reflexões me remetem à narrativa de Benjamin (1994b, p. 92), “*Duas imagens enigmáticas*”, sobre a lembrança de seus professores:

Entre os postais de minha coleção, havia alguns cujo texto escrito no reverso se ficou mais nitidamente à minha memória que a própria imagem. Traziam uma assinatura bela e legível: Helena Pufahl. Era o nome de minha professora. O P com que começava era o P de pontualidade, de primor, de pundonor, o F indicava fidelidade, fervor, fortaleza, e, quanto ao L final, parecia ser o L de leveza, de louvor, de lirismo. [...] O senhor Knoche tomou o lugar da senhorita Pufahl [...] Contudo, não é por uma de suas punições que o senhor Knoche me vem à lembrança, mas sim o ofício de vidente que prevê o futuro, e que não lhe caía mal.

A identidade docente se constrói a partir dos modos de situar-se no mundo, de suas histórias de vida, saberes, angústias e anseios. Apresento as impressões da professora Mariana, em que ela fez menção à mudança de professor e ao seu sentimento pela professora da primeira série: “*No primeiro ano tive três professoras. Uma efetiva, que era gestante, uma*

---

<sup>70</sup>“João e o pé de feijão” é um [conto de fadas](#) de origem [inglesa](#). A [versão](#) conhecida mais antiga é a de [Benjamin Tabart](#), publicada em [1807](#) e popularizada por [Joseph Jacobs](#) em [1890](#). Retirado de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o\\_e\\_o\\_P%C3%A9\\_de\\_Feij%C3%A3o](https://pt.wikipedia.org/wiki/Jo%C3%A3o_e_o_P%C3%A9_de_Feij%C3%A3o) Acesso em: 02 jul. 2016.

*que não ficou e a outra muito carinhosa. Sou muito grata pelo que ela fez por nós. Era uma classe só de meninas”* (EN de Mariana, 21 dez. 2014).

O que a fala de Mariana nos revelou sobre o que é ser professor? Mariana destacou dois aspectos. No primeiro deles mencionou a lembrança de ter estudado com três professoras na mesma série, o que sugere, possivelmente, a instabilidade da carreira docente, que ora pode ser provida por concurso, ora por processos seletivos, e por isso talvez ela tenha sofrido com tantas mudanças de professor. Um outro aspecto também é possível ser percebido: o magistério é uma profissão em que a maioria é mulheres, que transitam entre a profissão e a maternagem. É preciso destacar ainda a imagem positiva que Mariana teve de sua professora.

Como as lembranças escolares podem contribuir para a formação da identidade docente? Certamente, todas as experiências vividas contribuem para constituição dessa identidade. Para Sarmiento (2013, p. 239), a identidade docente

é um produto de sucessivas socializações, valorizando a importância da interação social dos atores sociais nos contextos que habitam. Segundo o mesmo, as identidades são produtos de uma dupla transação: uma transação biográfica, que traduz um processo temporal de construção de uma identidade social, e uma transação relacional ou estrutural, que corresponde aos processos relacionais aos atores em espaços estruturados. A primeira transação pode ser de continuidade ou de ruptura, enquanto a segunda poderá ser de reconhecimento ou de conforto.

O que essas narrativas nos revelaram? O que elas têm em comum? Em que medida se aproximam ou se distanciam umas das outras? Conforme Araujo, Passeggi e Sarmiento (2014, p. 1054), a identidade profissional se constrói dentro de um processo ininterrupto, que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros, por meio de seu processo de formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, convido o leitor a voltar o olhar para os manequins!

E, para terminar, trago as impressões de Cristiane sobre a professora Fátima: ela era “muito boa e passava muita lição”. Cristiane legitimou uma fala provavelmente presente nos estereótipos que os pais elegeram da figura do bom professor – aquele que supostamente pune os alunos e apresenta tarefas escolares para serem cumpridas à risca em casa. Assim, algumas lembranças de escola nos marcaram de forma positiva, outras nem tanto!

A seguir, exploro uma outra caixa que encontrei na loja. Nela estão presentes as nuances da formação inicial, o curso de Pedagogia propriamente dito, que Rafael, Cristiane e Mariana cursaram e o Normal Superior, cursado por Sueli.

### 3.1.2 A vitrine como uma provocação: os manequins contam sobre a formação inicial

Creio que bastante tocada por tantos achados na loja, resolvi voltar e olhar a vitrine, em especial, os manequins e as suas perucas – na Foto 30 Ao olhá-los com “um pouco mais de calma”, percebi, por seus olhares emblemáticos, que os manequins pareciam querer contar-me mais algumas coisas!

Assim, reportando-me à proposta inicial feita por mim para estabelecermos um diálogo com a formação docente, constatei na tessitura da tese que os “manequins” metaforicamente representavam ali os professores da infância que haviam acabado de concluir a formação inicial e estavam esperançosos pelo ingresso na profissão! Portanto, estavam ali, no campo do imaginário, representando os professores participantes da pesquisa.

Só pude ter contato com essas histórias, por ter tido a oportunidade de olhar com mais calma a vitrine e também curiosamente inspirada pela música *Paciência*<sup>71</sup>, do cantor Lenine, que tocava no rádio num dos camelôs, dono dessa loja.

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
A vida não para

Enquanto o tempo acelera e pede pressa  
Eu me recuso faço hora e vou na valsa  
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo espera cura do mal  
E a loucura finge que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência

O mundo vai girando cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo, o mundo espera de nós  
Pouco mais de paciência

Será que é tempo que lhe falta pra perceber  
Será que temos esse tempo pra perder  
E quem quer saber, a vida é tão rara

Mesmo quando tudo pede um pouco mais de calma  
Até quando o corpo pede um pouco mais de alma  
A vida não para

<sup>71</sup> Disponível em <http://www.letrasdemusicas.fm/loubet/paciencia> Acesso em 10 jul. 2016.

Para assistir ao vídeo - Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9X-hhzu0riw> Acesso em:10 jul. 2016.

Os “manequins” assumiam, portanto, a voz dos professores da infância, para falar de sua opção pelo Magistério e de como se deu a formação inicial. Cada manequim ali representava um sonho e um desejo de ser professor!

Creio que talvez uma das decisões mais difíceis na vida seja a escolha da profissão, pois normalmente se tem uma expectativa familiar, uma lembrança de referência na infância, as brincadeiras em casa – enfim, são muitos os fatores que implicam na escolha da profissão. Compartilho aqui as narrativas dos manequins:

*No ensino médio fiz um curso técnico em processamento de dados na escola Padre Anchieta, mas logo vi que aquela área não me agradava, então decidi fazer Educação Física, principalmente pela vivência como atleta de ginástica artística. Em 2011 iniciei a minha segunda graduação, a licenciatura em pedagogia. Meus pais sempre me incentivaram nos estudos e adorava realizar os exercícios de matemática da professora Marlene no ensino fundamental. Concluí a graduação em educação física em 2002, a partir daí trabalhei com academia, esportes, circo, recreação até conseguir ingressar no serviço público municipal em 2006 na função de professor. Sempre atuei na educação infantil. No ano de 2012 concluí a graduação em pedagogia e no ano seguinte fui convidado para ser coordenador pedagógico de uma creche municipal. Escolhi o magistério por gostar bastante de crianças. Minha mãe foi professora! (EN de Rafael, 22 dez. 2014)*

*Optei por ser professora pelo meu interesse em ensinar e acima de tudo, de estar em constante aprendizagem. A área da Educação sempre me encantou e despertou minha admiração, pois sempre tive muito respeito e reverência à figura do professor. Assim estar nessa área para mim é a realização de um sonho. (EN de Mariana, 21 dez. 2014)*

*Sempre fui muito apegada aos meus professores. Creio que me tornei professora, assim: As coisas foram me encaminhando me trazendo para essa área, pois era aquilo que a gente vivia. Ser professor era uma referência naquela época. Quando terminei oitava série, eu descobri o CEFAM. Então fomos eu e a minha amiga Joelma. Nós fizemos a prova e ingressamos no magistério. Fazia ensino médio junto com magistério. Infelizmente eu saí antes de terminar e fiquei um tempo sem estudar. Voltei para o ensino médio. Era uma escola do Estado, uma decadência. Suja, banheiro sem porta. Eu estudei apenas um dia e não voltei mais. Depois eu fui fazer a EJA. Como vou ter no meu histórico a EJA? Eu não aceitava aquilo, foi no terceiro ano. Não tinha muitos idosos, as pessoas eram da minha idade. Ainda que foi somente um semestre. Depois de muito tempo fui fazer Pedagogia! E o que me motivou ser professor foi o prazer de ensinar. Desde criança sempre tinha a iniciativa de ajudar os meus colegas com dificuldades, ou até mesmo ensinar pessoas mais velhas passando aquilo que eu já*

*tinha aprendido. Acho também que as oportunidades da vida sempre me levaram para esse caminho.* (EN de Cristiane, 21 dez. 2014)

*Como comecei muito cedo a faculdade, na época escolhi o curso Normal Superior, por ser menos tempo, e nas opções de curso da faculdade, os outros cursos eram de Administração e Engenharia, Química e não queria me envolver com os cálculos. Eu tenho horror de cálculos até hoje e tudo relacionado à Matemática.* (EN de Sueli, 24 maio 2014)

Por meio dessas narrativas observei que vários motivos levaram os professores a escolherem a docência. Vale enfatizar o quanto a influência da família é um ponto relevante na decisão da formação. Para Mello e Passeggi (2008, p. 184):

O valor atribuído à família quanto aos primeiros anos de escolarização e na construção do processo de formação permite concordar com o que diz Dominicé (1988), ao mencionar que o adulto se constrói tomando como referência o material relacional familiar por ele herdado. Essas relações familiares também influenciam de forma significativa as escolhas que o adulto faz durante o processo de escolarização e na profissão.

Assim, a influência da família, o modelo de professor, o prazer em ensinar e ainda o desejo de livrar-se de uma licenciatura que envolvesse cálculos foram alguns dos indicativos que contribuíram para a escolha da profissão. Em especial, Rafael fez referência a sua mãe, confirmando o que Sarmento (2013, p. 240) identificou como “as aprendizagens da profissão em família”.

Historicamente, a formação de professores no Brasil surgiu no século XIX, com a criação das Escolas Normais, hoje já extintas, que corresponderam ao Ensino Médio em nível profissionalizante. As Escolas Normais formavam professores para atuarem tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil. No entanto, após a Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigiu-se que essa formação se dê em nível superior, e o prazo determinado para o ajuste seria de dez anos. No aspecto da formação continuada houve avanços na organização de programas para a capacitação dos professores.

Após a implantação da LDB de 1996 foram promulgadas as *Diretrizes curriculares nacionais das licenciaturas* (2002) para os cursos de licenciatura e, mais recentemente, foram aprovadas as *Diretrizes curriculares nacionais* para o curso de graduação em Pedagogia, que definiram as condições de ensino e de aprendizagem, planejamento e avaliação, por meio do Conselho Nacional de Educação.

Numa análise dos cursos de Pedagogia<sup>72</sup>, Gatti (2010, p.1368) se dedicou a estudar as ementas<sup>73</sup> do referido curso, a fim de ter mais clareza dos currículos. A autora identificou que os “conteúdos específicos das disciplinas a serem ministradas em sala de aula não são objeto dos cursos de formação inicial”. A formação para Educação Infantil se revela ainda mais preocupante, dando indícios de que as abordagens são superficiais, e o que mais prevalece é o ensino das disciplinas voltadas para o campo da Sociologia e da Psicologia.

Há um distanciamento entre o que o curso oferece e as necessidades do professor, já que, ao atuar na sala de aula, ele precisa dar conta de uma extensa demanda. O que está sendo proposto pelas licenciaturas em Pedagogia e no curso Normal Superior acaba não atendendo às expectativas, em virtude de haver um vasto programa dentro de uma carga horária que não consegue abarcar tantas diversidades formativas. A angústia de Sueli durante a realização do curso Normal Superior, atualmente extinto, se revela neste seu depoimento:

*Minha maior dificuldade foi ter que aprender tudo de maneira muito rápida na faculdade, sem ninguém mais experiente que pudesse passar o conhecimento com calma. Agora com o cargo de coordenação sem preparo faltaram vivências, faltou experiência, porque eu assumi sala de aula acho que foram quatro anos, e trabalhei em colégio particular e no segundo, não, no terceiro ano de Galeão eu já assumi a coordenação. Então eu estou ainda muito perdida...estou fazendo a pós para me atualizar. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

Sueli se mostrou preocupada com a sua aprendizagem durante a sua passagem pelo curso Normal Superior e sugeriu ter havido um aligeiramento das disciplinas, o que, possivelmente, explique todas as demandas de que precisou dar conta para a conclusão do curso e, posteriormente, no exercício da profissão.

Nessa mesma perspectiva, Moraes e Frison (2011, p. 82), a partir da pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas no ano de 2008, destacam que os cursos de Pedagogia, bem como o Normal Superior, “formam profissionais despreparados para planejar, ensinar e avaliar”. Os autores ainda destacaram instabilidade na composição do currículo no curso de Pedagogia, o que contribuiu mais ainda para esse cenário de fragilidade na formação inicial do professor. Segundo Moraes e Frison (2011, p. 82), “transitou de um ponto em que havia múltiplas ênfases (na qual o sujeito escolhia o que gostaria de se especializar), para outro

<sup>72</sup>“O primeiro curso de Pedagogia foi datado pelo Decreto Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Posteriormente várias reformulações foram propostas, no entanto, embora sejam mantidos esforços na melhoria deles, o que se observa ainda é a persistência de disciplinas que pouco contribuem para as exigências e demandas do século XXI”. (GATTI, 2010, p.1368-1369)

<sup>73</sup>“Verifica-se que as disciplinas estariam mais ligadas aos conhecimentos relativos à formação profissional específica também têm em suas ementas uma predominância de aspectos teóricos, aqueles que fundamentam as teorias de ensino, contemplando muito pouco as práticas educacionais associadas a esses aspectos”. (GATTI, 2010, p. 1368-139)

ponto extremo, graduar-se em múltiplas possibilidades de atuação, mesmo que as aprendizagens sobre cada terminalidade sejam mínimas”.

Também Gatti (2010, p.1357) pondera que as políticas públicas voltadas para a formação inicial priorizam “a histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar”, ou seja, a formação pedagógica, mesmo sendo pensada e prevista, não atendeu às expectativas, e predominou um “modelo consagrado”, ou seja, uma dispersão disciplinar propiciou uma lacuna no percurso formativo dos professores.

O curso de Pedagogia, por ter como objetivo contemplar várias etapas da Educação Básica, atuou como um complicador da matriz curricular, ocasionando um fosso: as disciplinas previstas não deram conta de atender aos próprios objetivos do curso, em razão do tempo de duração e da carga horária prevista. Um extenso rol de disciplinas de Ciências da Educação reduziu o tempo para as disciplinas pedagógicas de formação profissional.

Não bastasse todo esse efeito colateral na licenciatura em Pedagogia, constataram-se também lacunas nos formadores de professores, que aqui no Brasil também foram frutos de uma base formativa comum, que em outros países foi compreendida, aplicada de forma ampliada e possibilitou aos graduandos formações específicas.

Entretanto, todo esse contexto formativo vivenciado pelo professor não pode ser tratado como único responsável pelos resultados das escolas, uma vez que, além da formação fragmentada, contribuem para esse cenário outros fatores, como: as políticas públicas, o financiamento da educação básica, a formação de gestores, a diversidade regional, os planos de carreira, o salário e as condições do trabalho docente nas escolas.

Mas o que é ser professor, diante de toda a complexidade que envolveu a profissão e a formação inicial? Estudos apontaram que um dos principais indicadores de ser e estar na profissão foram as interações estabelecidas na escola, de alunos, professores e de toda a comunidade escolar, com a formação inicial e continuada, conforme apontaram Tardif e Lessard (2011). Assim, na tentativa de clarificar a questão sobre a complexidade que envolve ser professor e a formação, apoio-me em Bragança (2012, p. 17), para afirmar que:

é uma circunstância que se constrói através de uma infinita variedade de percursos vitais, em que encontramos diferentes perplexidades: a vocação ou a sua, aparente, inexistência; a formação inicial e contínua e suas diferentes intensidades e modalidades; os episódios vitais e edificantes de uma identidade profissional ou iniciadores de uma procura vocacional; o despertar de um ideal e o respectivo esforço; o cotidiano do exercício profissional e respectivas histórias e derrotas; os dilemas e suas resoluções.

As especificidades aqui apresentadas de forma breve clarificaram o quanto a formação inicial em Pedagogia e o Normal Superior estiveram cobertos por uma série de complexidades, entre elas, a carga horária e os conteúdos que pouco se aproximaram das necessidades dos futuros professores.

Assim, essa caixa da “formação inicial” nos deu indícios do quanto é necessário (re)pensar vários aspectos, como, por exemplo, o que se tem priorizado nos cursos de Pedagogia, que tem a responsabilidade de oferecer uma formação considerada por Bolívar (2007, p. 19) de “*identidad profesional de base*”<sup>74</sup>, ou seja, “a formação inicial universitária desempenha o papel de primeira ordem na configuração da identidade profissional básica, dependendo de como se aprende os conhecimentos teóricos e os modelos de ensino e de como se adquire a primeira impressão da prática profissional”.

E necessário, ainda, que se oportunize aos futuros professores vivenciar situações de sala de aula, porém não de forma pragmática, como na maioria das vezes, com os estágios previstos na carga horária do curso. Há também que garantir condições de trabalho adequadas, valorização profissional real, infraestrutura material, entre outros requisitos. Certamente o desafio é grande!

### **3.1.3 A caixa com botões: a formação docente continuada em pauta**

Para esta seção apresento a caixa que tem como discussão central a “formação continuada” dos professores. Depois do diálogo com os “manequins”, retornei para o interior da loja e, próxima a um dos balcões, deparei-me com uma “caixa com botões”. Percebi uma infinidade de botões, uns diferentes dos outros; no entanto, por conta de tantas coisas para serem vendidas na loja, essa caixa ficava às vezes despercebida, meio esquecida, quase invisível.

Pedi ao camelô que abrisse a caixa e, com foco na formação docente, percebi botões de cores e tamanhos variados. Metaforicamente, os botões representavam o processo formativo dos professores da infância, possivelmente marcado pela “racionalidade técnica”, com a dicotomia entre teoria e prática, ou seja, a formação pensada sem nenhuma preocupação com as identidades docentes: encontravam-se ali praticamente despercebidos,

---

<sup>74</sup>“*La formación inicial universitaria desempeña un papel de primer orden en la configuración de la “identidad profesional de base”, dependiendo de cómo se aprendan los conocimientos teóricos y los modelos de enseñanza y de cómo se adquiera una primera visión de la práctica profesional”*. (BOLÍVAR, 2007, p.19, grifos do autor)

invisíveis; portanto, prestes a ficar deixados dentro da caixa, restando-lhes apenas o esquecimento.

A partir desse cenário da “caixa de botões”, creio que discutir a formação sempre é um desafio, em virtude da complexidade do campo da formação docente. André (2011) apontou que, dos anos de 1980 e 1990, as pesquisas estiveram voltadas para a Didática: predominaram os estudos sobre os processos de ensino e aprendizagem, preconizando o que Diniz-Pereira (2014, p. 101) chamou de uma “visão funcionalista da educação”. Trata-se, segundo o autor, de uma visão em que “experimentação, racionalização, exatidão e planejamento tornaram-se as questões principais na educação de professores”. Ainda nos anos de 1980, Diniz-Pereira (2014, p.104) destacou, do ponto de vista acadêmico, que os pesquisadores realizaram “análises ingênuas”, contribuindo para uma “década perdida”, conseqüentemente, a formação continuada sofreu impactos no que tange à sua melhoria.

Posteriormente, o campo de estudos sobre a formação docente se alargou, transitando entre os estudos do professor-pesquisador, ou seja, aquele profissional que reflete sobre a sua prática. Na década de 1990, predominaram os estudos sobre os saberes escolares e os saberes docentes e, nos anos de 2000, os estudos se concentraram nas histórias de vida e identidade; no entanto, são muitas as questões ainda em aberto, do ponto de vista tanto da docência como da pesquisa. Isso, de certa forma, é significativo, pois garante a continuidade e a necessidade de aprofundamentos constantes dos estudos na área.

Destarte, a formação continuada de professores se constituiu, conforme afirma Diniz-Pereira (2014, p. 108), de maneira “assistemática, ideológica e trivial”, contribuindo para que as mudanças propostas obtivessem resultados abaixo do esperado.

Reitero que tem sido muito comum a adoção de posturas verticalizadas pelas políticas públicas voltadas à formação de professores, na medida em que viabilizam materiais para os professores como se fossem “receitas” que devem ser executadas por eles e geram desestímulo, pois a sua prática e os seus saberes são negados, caracterizando o que Nóvoa (1999) denominou de uma profissão “paradoxal”.

É importante que a formação continuada vá ao encontro da realidade vivida pelos professores, para que eles possam ter condições para atuar em sala de aula segundo o que Nóvoa (1998, apud PASSEGGI; SOUZA; VICENTINI, 2011, p. 376) discutiu sobre a racionalização:

A percepção das tendências de racionalização do ensino exige um olhar sobre o desenvolvimento das ciências da educação e dos grupos de especialistas [...] que reclamam um poder sobre a organização da atividade dos professores. Isso contribui para confirmar uma definição técnica do

trabalho e, da mesma forma, para efetivar práticas de controle baseadas nas racionalidades “científicas”. É a relação dos professores com o saber que está diretamente em causa, por meio da separação entre a concepção e a execução e a padronização das tarefas, o que torna impossível uma abordagem reflexiva das práticas pedagógicas. A racionalização do ensino coloca entre parenteses os saberes, as subjetividades, as experiências, em uma única palavra, as histórias pessoais e coletivas dos professores. Constrói-se, assim, uma lógica profissional que faz uma *tabula rasa* das dimensões subjetivas e experienciais, dos espaços de reflexão dos professores sobre o próprio trabalho, dos momentos de troca e cooperação.

Com base na crítica da racionalização enfatizada por Nóvoa (1998), resalto a importância do diálogo nas formações. Para exemplificar, em minha dissertação (SANTOS, 2011) defendi que, na sala de aula precisa também prevalecer o diálogo com os alunos no entanto, se na própria formação de professores não se potencializa o diálogo e não dá credibilidade aos saberes docentes, pouco contribui para as relações de ensino e aprendizagem. Os saberes docentes, aqui compreendidos como um conjunto de conhecimentos mobilizados pelos professores em sua prática diária, podem ser divididos em: (a) saberes da formação profissional (das ciências da educação e da formação pedagógica), os quais são transmitidos nos cursos de formação de professores; (b) saberes disciplinares, que correspondem aos diferentes campos do conhecimento; (c) saberes curriculares, compreendendo objetivos, conteúdos e métodos que compõem os programas escolares; (d) saberes da experiência, relacionados à prática cotidiana do professor, conseqüentemente, oriundos da experiência, conforme apontou Tardif (2008). Corre-se o risco do que Diniz-Pereira (2015, p.129) denomina “síndrome do-mais-do-mesmo”, ou seja:

O isolamento mútuo dos professores, os dilemas do ensino baseado em metas e na avaliação de resultados, a concepção limitada de formação continuada, as condições de trabalho [...] participam do complexo processo de produção dessa subcultura ocupacional que parece se reproduzir muito fortemente no magistério.

Se a formação silencia o professor e minimiza a sua importância como protagonista e produtor de conhecimento, isso poderá tornar-se um complicador em sala de aula. No entanto, vale destacar, como defendeu André (2010), que não se pode considerar o professor o único responsável pelo sucesso/fracasso da educação. Segundo André (2010, p.177), o professor

[...] tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros igualmente importantes como as condições de trabalho, o clima institucional, a atuação dos gestores escolares, as formas de organização no trabalho na escola, os recursos materiais e humanos disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas.

No contexto histórico da gênese da profissão docente, Nóvoa (1991) destacou que desde o período medieval, marcado pela forte influência da Igreja, legítima detentora do poder e responsável pela elaboração de regras de acordo com os interesses próprios, restou aos professores apenas cumpri-las à risca. Já na sala de aula, o mesmo parece acontecer com os alunos, ou seja, os professores são, por excelência, detentores do poder, e cabe ao aluno submeter-se às ordens, conforme relatou Sueli sobre a advertência de sua professora, em virtude de não ter apresentado o dever de casa. Sueli, ao narrar, fala de suas dificuldades na escola, especialmente em relação aos conteúdos de Matemática.

*Era a professora que todo mundo tinha medo na escola de cair com ela. Ninguém queria cair com ela e eu caí com a professora Sil na época e nossa ela era muito brava todo mundo tinha medo e como eu não conseguia fazer nenhum dever e eu comecei a amassar as folhas e colocar dentro da mochila e eu não entregava dever nenhum nenhum até que um dia ela me deu uma advertência e eu levei a advertência para casa e falsifiquei a assinatura do meu pai com letra de forma e a lápis eu escrevi Cléber [...] meu pai descobriu fez eu apagar e entrou falar com a professora”. (EN de Sueli, 24 maio 2014)*

A fala de Sueli confirma que a professora usava como dispositivo de controle as penalidades, em virtude de as solicitações (dever de casa) não terem sido entregues, ou ainda porque regras de comportamento não haviam sido cumpridas à sua maneira. Dessa forma, evidencia-se a autoridade da professora, conforme alerta Sueli: “*todo mundo tinha medo de cair com ela*”. Historicamente, sabemos que foi destinado ao professor o papel de mantenedor da ordem na classe. Esse tipo de situação vivida pelo professor é denominado por Saviani (2009) de “dilemas” que dificultam o seu trabalho, e o desafio, embora muito grande, é procurar um equilíbrio nas relações que se estabelecem. Para o autor, o dilema é: “[...] é sempre uma situação embaraçosa com duas saídas igualmente difíceis. [ Eles se constituem de dois modelos] aquele centrado nos conteúdos culturais-cognitivos e aquele referido ao aspecto pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 151)

Na tentativa de minimizar a complexidade historicamente construída, é necessário refletir que a formação de professores precisa cada vez mais estreitar as relações dialógicas e de ampliação do universo cultural, na tentativa de romper com o que Imbernón (2011, p. 15) chamou de “alienação profissional”, ou seja, aquela que limita as possibilidades de refletir em grupo, formar para mudanças e obter autonomia profissional. Portanto, formar envolve uma tessitura de fatores, dentre os quais desnaturalizar práticas consolidadas, bem como compreender a necessidade de o professor buscar seu processo de (auto)formação.

Outra contribuição importante de Imbernón (2011) refere-se à possibilidade de re(pensar) a concepção de formação. O autor apontou a necessidade de romper a concepção de transmissão de conteúdos, o que, de certa forma, atende ao sistema capitalista. Uma forma de contrapor-se a essa concepção é considerar a formação docente como um processo contínuo e inacabado. Nesse sentido Imbernón (2011), ao abordar a formação permanente do professor, faz menção a cinco pontos importantes, que pressupõem um projeto coletivo de trocas de experiência entre os pares e, principalmente, de ruptura de ranços construídos historicamente. São eles: 1. a reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade; 2. a troca de experiências entre iguais, para tornar possível a atualização em todos campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os professores; 3. a união da formação a um projeto de trabalho; 4. a formação como estímulo crítico diante de práticas profissionais, como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, o individualismo, o pouco prestígio etc., e práticas sociais, como a exclusão, a intolerância etc.; e 5. o desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para transformar essa prática. Trata-se de possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) para a inovação institucional (IMBERNÓN, 2011, p.50-51). Adianto a partir dos pontos citados pelo autor que nesta pesquisa houve indícios sobre a importância do trabalho coletivo para (re)significar a prática e que esse foi evidenciado a partir dos grupos de discussão-reflexão e os detalhes serão explicitados no próximo capítulo.

É possível, tanto na formação como na sala de aula, aprender com os pares, como defende Nóvoa (2009, p.6, grifos do autor): “É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, pois “não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas”.

Compartilhar experiências dentro dos processos formativos permite ao professor refletir sobre a sua prática; (re)significá-la, exercendo o trinômio reflexão-ação-reflexão, conforme defendido por Donald Schön; e, ainda aprender juntamente com seus alunos.

Nóvoa (1999) aponta quatro importantes aspectos a serem considerados na formação: 1) uma “pedagogia centrada na escola”, na tentativa de estabelecer proximidade com os contextos da escola e suas respectivas necessidades; 2) a formação pessoal; 3) a formação articulada com o projeto educativo da escola; e 4) a formação-ação e a investigação-ação, que possibilitam uma contribuição para a melhoria das escolas. Nesse trabalho, por exemplo, há

indícios do que o autor destacou, em especial, sobre a “formação-ação” que se revelou na prática docente dos professores da infância.

Os professores, na maioria das vezes, não se consideraram protagonistas de suas práticas, e isso se deve principalmente à própria história da profissão, em que predominaram a aceitação das prescrições e o cumprimento de ordens desprovidas de diálogos. O que parece estar em evidência nesse amálgama são os interesses, frutos de uma sociedade capitalista. Não há como negar que muitos investimentos foram feitos nas chamadas “capacitações”, oferecidas pelos sistemas de ensino; no entanto, atendendo aos interesses dessa sociedade capitalista, a formação docente se pautou, durante décadas, no modelo da racionalidade técnica, conforme assevera Diniz-Pereira (2002, p. 22):

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual o conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço.

A partir de 1990 esses modelos passaram a ser questionados e refutados. Outras racionalidades passaram a ser privilegiadas nos processos formativos, como a racionalidade prática, que valoriza o conhecimento que o professor produz em seu fazer pedagógico; e a racionalidade crítica, pautada na reflexão como possibilidade de emancipação do professor.

A maioria das formações ofertadas pelos sistemas públicos tem se pautado no modelo da racionalidade técnica, até pela própria denominação “capacitação”, que pressupõe que o professor não seja capaz de produzir saberes. São, portanto, formações que não estabelecem relações com os professores e as suas práticas. Nesse contexto, o professor vive muitos dilemas no exercício de sua profissão, além de estar sujeito a políticas públicas que não reconhecem o professor e os seus saberes. Assim, desde a sua formação inicial e continuada, vive em contexto marcados por “contradições”, como aponta Cavaco (1995, p. 158), em um cenário de constante insegurança:

A própria sociedade mostra-se incapaz de esclarecer o que se espera da escola e as contradições das suas expectativas facilitam o desperdício que as dimensões do insucesso escolar atestam. Investe-se socialmente na escola e proclama-se que deve promover a democratização e a igualdade, mas exige-se-lhe que selecione em função de critérios de excelência cristalizados e etnocêntricos.

Todas essas nuances da formação propiciaram impactar a sala de aula com o predomínio da “gramática da escolarização”,<sup>75</sup> em que a presença do trinômio ler, escrever e contar gerou certo conformismo para a escola. E transpor essa condição demanda esforços e colocar o professor em zona de risco, porém muitos deles não se sentem preparados para tal desafio.

O professor tem vivido dificuldades de toda ordem, e a formação, na maioria das vezes, não tem garantido como princípio a proximidade com as suas necessidades na sala de aula. Campos e Pessoa (1998) criticaram a perspectiva da lógica positivista<sup>76</sup> e ressaltaram que, ao não oportunizar aos professores que compartilhem suas experiências, reforça-se um esvaziamento e a impossibilidade de reflexão sobre a própria prática, contribuindo para que na sala de aula persistam relações verticalizadas entre o professor e os seus alunos, como destacou Rafael: *Na condição de aluno, as aulas sempre foram marcadas pela hierarquia, na qual o professor era o detentor do saber, cabia ao aluno receber passivamente os ensinamentos que eram passados pelos professores.* (EN de Rafael, 22 dez. 2014).

Assim, a formação que tem como modelo a racionalidade técnica, ancorada nas bases do positivismo, propicia que os professores fiquem sujeitos a acreditar nas certezas preestabelecidas e nos conhecimentos científicos já validados por outros atores. Fiorentini e Freitas (2009) destacam que na racionalidade técnica pode ocorrer a distribuição de um conhecimento pronto, ou seja, distanciado das singularidades e dos dilemas que os professores enfrentam na escola. Em consequência disso, o mesmo poderá acontecer na sala de aula com os alunos, por meio do ensino “tradicional”, no qual somente o saber do professor é validado, o que é, inclusive, apontado por Rafael na frase: *“cabia ao aluno passivamente receber os ensinamentos que eram passados pelos professores”*. A fala de Mariana reforça esse contexto: *“A forma que a Matemática era trabalhada. Ah...muito tradicional. Até mesmo uma situação problema. Se você pensasse mentalmente para dar o resultado não valia...”* (EN de Mariana, 21 dez. 2014).

---

<sup>75</sup>Essa expressão refere-se à compreensão de que “os educadores aprenderam ao longo de gerações como trabalhar dentro desses padrões organizacionais tradicionais. O hábito é um dispositivo de economia do trabalho. A matriz familiar da escolarização persistiu em parte porque permitiu que os professores desempenhassem as suas funções de uma forma previsível e para lidar com as tarefas diárias que os conselhos escolares, os diretores e os pais esperam que eles realizassem: controlar o comportamento dos alunos, ensinar populações heterogêneas ou classificar as pessoas para exercerem futuros papéis na escola e na vida adulta”, conforme Tyack e Tobin (apud DINIZ-PEREIRA, 2015, p.130).

<sup>76</sup>Para as autoras: “Esta é a ideia dominante do conhecimento profissional fundamentado na racionalidade técnica, epistemologicamente positivista, que compõe o currículo normativo da formação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento e que, distanciando-se da prática, não permite que o profissional reflita sobre a sua própria prática” (CAMPOS; PESSOA, 1998, p.200).

O que revelou a narrativa de Mariana sobre a sua relação com a professora e a resolução de problemas? Mariana afirmou que a sua maneira de pensar, ou seja, o raciocínio lógico, não tinha importância para a professora, pois o que importava para ela era o “*resultado*”, e não o processo como a aluna, Mariana, no caso, havia pensado. A postura da professora estava relacionada a uma “visão absolutista da Matemática” e, ainda nas entrelinhas, Mariana deixou claro na entrevista que havia uma lacuna na relação entre o professor e o aluno, ou seja, esse vínculo parecia não ser significativo na sala de aula.

Os modelos previstos de formação nos sistemas de ensino atendem, muitas vezes, a um número significativo de professores, e, portanto, as especificidades deles e da escola acabam não sendo contempladas, daí a importância do processo formativo a partir da constituição de um grupo que possa gerar as suas próprias demandas e, conseqüentemente, criar metodologias que contemplem os anseios do grupo.

Dentre as possibilidades de formação, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) trouxeram contribuições sobre a pesquisa-ação, na perspectiva da racionalidade crítica, que visa à emancipação social. Os autores defendem a possibilidade de o professor ver com outros olhos a sua prática, abrindo possibilidades para aprender e ensinar. Segundo eles, a pesquisa-ação deve ser entendida como parte importante para a mudança de algumas concepções que os professores possuem, e, ainda que ela tenha como propósito central a melhoria da qualidade do ensino na escola, há um movimento sincronizado de “menos desigualdade social e mais transformação social”.

A pesquisa-ação vem crescendo como promissora, porém ainda encontra certa resistência nos meios acadêmicos. Esse movimento pode ser observado, principalmente nos EUA, conforme apontam Zeichner e Diniz-Pereira (2005). No Brasil, tal fenômeno acontece em menor intensidade, no entanto, muitas vezes predomina uma relação de tensão entre os pesquisadores e os professores-pesquisadores, quanto à validade dessas pesquisas.

Entre as suas inúmeras contribuições para a formação de professores, Zeichner (2009) também discutiu a complexidade que envolveu a docência, especialmente do ponto de vista das limitações na pesquisa sobre formação docente. Para ele:

A pesquisa pode nos ajudar a pensar sobre a formação docente de maneiras mais proveitosas e pode oferecer orientação quanto a práticas efetivas para atingir determinados objetivos, mas não se pode nos revelar tudo sobre o que fazer nos cursos de formação docente ou na arena política. [...] Embora a pesquisa tenha o potencial para nos ajudar a administrar e reduza mais eficazmente a complexidade e a incerteza do magistério, ela nunca será capaz de anulá-lo. (ZEICHNER, 2009, p. 15)

Evidencia-se, assim, o quanto é necessário debruçar-se nas pesquisas, por ser esse um campo sempre em construção, permeado por nuances e entraves. Tanto na história da formação continuada de professores, quanto nas práticas em sala de aula parece haver a predominância de relações hierárquicas que evidenciam rigidez e, portanto, inviabilizam o diálogo entre os envolvidos.

Atrelada aos estudos da pesquisa-ação dou destaque para a pesquisa-formação; o que elas têm em comum? Para Bragança (2012), o que dá sustentação a essas pesquisas é o sentido de “experiência”, embora cada uma tenha a sua especificidade. Assim, a pesquisa-formação, especialmente dentro da perspectiva das histórias de vida, possibilita uma experiência que propicia uma conscientização, ou seja, trata-se de um processo que não pode ser ensinado, mas vivido pelos atores que fazem parte dela, e busca sempre a transformação. Essa é a proposta defendida neste trabalho.

Faz-se necessário “olhar” para esta “caixa de botões”, especialmente pelo que ela revelou sobre a formação continuada, que requer ser revisitada nas suas especificidades, considerando compreender os botões e as cores, porém não de forma reducionista.

Não tenho aqui a pretensão de trazer soluções para essa emblemática caixa; no entanto, ela nos convida e nos provoca por meio dessa tessitura. A racionalidade técnica não propicia proximidade com os professores, pois eles acabam não sendo reconhecidos em seu protagonismo; ela inviabiliza pensar diversificadas metodologias de formação, ou seja, desconsidera o sujeito que tem saberes e está totalmente imbricado por suas histórias de vida e formação!

Partilhando das ideias bakhtinianas, defendo a importância de um processo de formação que assuma a responsabilidade pelo outro e possibilite o diálogo como autoria e autonomia. Finalizo com a frase de Nóvoa (1992, p. 17): “Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem renovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”.

### **3.1.4 Entre as prateleiras, uma caixa com objetos diversos: pulseiras, colares, linhas, agulhas e alinhavos que tecem “a educação infantil e as especificidades de ser professor”**

Nesta caixa darei ênfase para a formação de professores na Educação Infantil (0 a 3 anos). Curiosamente, esta caixa se encontrava numa prateleira logo na entrada da loja; no entanto, só pude percebê-la no momento em que me preparava para sair da “loja”. Ufa, ainda bem que deu tempo de encontrá-la!

Creio que, por conta daquilo que já encontrei nesta loja, pude perceber o quanto os professores da Educação Infantil e a sua formação perpassam por uma espécie de porosidade, ou seja, da ideia de uma invisibilidade sem fim! Quem vê os professores e os considera sujeitos de um processo historicamente herdado e construído? É sabido que eles são vistos pela mídia, pelos pais, pelas políticas públicas e, muitas vezes até, por sua própria comunidade com desconfiança e descrédito, e isso porque, na maioria das vezes, a eles são atribuídas muitas demandas, várias das quais não lhes pertencem.

Assim, esta caixa contendo “diversos” nos propiciará o encontro com a Educação Infantil, que esteve relegada a segundo plano nas políticas públicas, especialmente quanto ao seu reconhecimento como educação, no campo da formação de professores. Minha opção pela Educação Infantil se deu porque todos os professores que participaram da pesquisa atuam diretamente com essa faixa etária. Destaco uma questão central na Educação Infantil, que é a heterogeneidade de profissionais que atuam no segmento de 0 a 3 anos.

Muitos municípios têm feito escolhas diversas para nomear os profissionais que trabalham diretamente com as crianças. Muitas Secretarias de Educação optaram por chamá-los de “educadores”, a fim de não dissociar “o cuidar e o educar<sup>77</sup>” (BRASIL, 2009a); outras secretarias têm o auxiliar que atua diretamente com as crianças sem formação específica; e, há ainda outra modalidade de organização, com a atuação de dois profissionais: um deles, “agente de desenvolvimento infantil” (que tem duas frentes de atuação: cuidar da criança e apoiar o professor); e outro, professor. Ambos são concebidos como educadores, embora exista uma diferença salarial entre eles. Em algumas secretarias, em razão da legislação, já foram criados concursos para professores da Educação Infantil (0 a 3 anos), ou seja, dentro do segmento de creche, deixando de existir a figura do agente de desenvolvimento infantil. Portanto, nesse contexto, qual a identidade do professor da Educação Infantil? Em relação ao nome dado aos profissionais que atuam na creche, compartilho do que afirma Bakhtin (1998, p. 99): “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico vivencial”. Portanto, estão presentes neste cenário profissionais com diferentes perfis quanto a formas de ingresso, formação, plano de carreira e carga horária.

---

<sup>77</sup> Segundo o documento: “A dimensão do cuidado, no seu caráter ético, é assim orientada pela perspectiva de promoção da qualidade e sustentabilidade da vida e pelo princípio do direito e da proteção integral da criança. O cuidado, compreendido na sua dimensão necessariamente humana de lidar com questões de intimidade e afetividade, é característica não apenas da Educação Infantil, todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações” (BRASIL, 2009, p. 10).

Outra questão a ser trazida para este contexto refere-se à presença das mulheres no Magistério e, em especial, na Educação Infantil, o que produz outras representações, propiciando o que Kramer (2008, p. 125) chamou de “desmobilização dos profissionais”, ou seja,

as atividades do magistério infantil estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que representam o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil. As tarefas não são remuneradas e têm aspecto afetivo e de obrigação moral. Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

Historicamente, a educação infantil trilhou um longo caminho. Inicialmente esteve atrelada à saúde, depois à assistência social e, mais recentemente, consolidou-se como educação. Juntamente com a história da Educação Infantil se concretizaram várias mobilizações. A primeira delas e central envolveu os movimentos sociais de luta por creches, que nortearam a mudança de concepção e da compreensão da creche e da pré-escola, na tentativa de desmistificar a ideologia muito presente da creche considerada como um favor aos socialmente menos favorecidos, em detrimento da compreensão desses espaços como direito de todas as crianças à educação, independentemente de sua classe social. Porém o papel do educador acompanhou mais lentamente essa mudança e passou a ser considerado mais voltado para o educativo do que para o assistencial.

A educação como direito das crianças se concretizou com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, pela primeira vez na história do Brasil, priorizou a criança como sujeito de direitos, o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a 6 anos e a concretização do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas começaram a construir nova identidade, até então demarcada historicamente pela classe social, pois, para as classes economicamente desfavorecidas, essa estrutura educacional foi caracterizada pela estreita ligação com a assistência social e, para as crianças de classes favorecidas, se estabeleceu nos moldes das práticas escolares.

Assim, é preciso considerar o avanço dado pela aprovação da Lei 9.394/96<sup>78</sup> à Educação Infantil e à formação dos profissionais para nela atuarem. A nova legislação também preconiza que os educadores infantis devem ter a formação mínima de nível médio e indica como desejável a formação em nível superior.

A passagem das creches da assistência social para as Secretarias de Educação dos municípios considerou que as escolas de educação infantil (0 a 3 anos) têm por função educar e cuidar, de forma indissociável com objetivo central de propiciar o desenvolvimento integral à criança de 0 a 5 anos e 11 meses. Para Oliveira (2010, p. 9):

São aspectos integrados, se faz pela criação de um ambiente em que a criança se sinta segura, satisfeita em suas necessidades, acolhida em sua maneira de ser, onde ela possa trabalhar de forma adequada suas emoções e lidar com seus medos, sua raiva, seus ciúmes, sua apatia ou hiperatividade, e possa construir hipóteses sobre o mundo e elaborar sua identidade.

Durante as últimas décadas, foi possível constatar, nos estudos da Educação Infantil relativos ao cuidar e ao educar, que o cenário de complexidade que envolve a Educação Infantil passou por várias oscilações. A compreensão equivocada do que a assistência e a transição significaram para a educação do segmento de creche sedimentou e construiu uma concepção – que perdura até hoje – distorcida, latente, da Educação Infantil na faixa etária de 0 a 3 anos.

As creches de cunho assistencialista que atendiam as crianças de 0 a 3 anos dedicavam-se ao cuidado com o físico, ao cumprimento das normas higiênicas e a práticas sociais do modelo familiar e/ou hospitalar, para as quais era dado um caráter não educativo. Em contrapartida, as pré-escolas que atendem dos 4 aos 5 anos de idade, preconizavam um trabalho com ênfase numa concepção educativa regida por uma escolarização “adiantada”, ou seja, as crianças deviam ser preparadas ou mesmo alfabetizadas nessa idade; e desconsiderava, por exemplo, o desenvolvimento lúdico.

Em razão dessa dicotomia fomentada entre esses dois segmentos – creche e escola –, é necessário um diálogo permanente como aponta Rosemberg (2002, p. 71):

[...] esforços de conceituação foram se desenvolvendo no interior do Coedi/MEC para diferenciá-los exclusivamente quanto à faixa etária da população de crianças atendidas: creche deve ser o mesmo que pré-escola atendendo crianças até 3 anos e 11 meses; pré-escola deve ser o mesmo que creche atendendo crianças de 4 a 5 anos e 11 meses. Esta

---

<sup>78</sup>Segundo a lei: “[...] esse ordenamento introduziu uma série de inovações em relação à Educação Básica, dentre as quais, a integração das creches nos sistemas de ensino, compondo, junto com as pré-escolas, a primeira etapa da Educação Básica” (BRASIL, 2009, p. 2).

é a conceituação que se quer implantar, ou seja, de que creches e pré-escolas apenas se diferenciem pela faixa etária das crianças.

Tal dicotomia precisa ser superada, para caminhar em direção a uma proposta que atenda às especificidades que o trabalho com as crianças de 0 a 5 anos exige e, portanto, eliminar a concepção equivocada de infância, criança e educação. A educação da criança pequena envolve dois processos indissociáveis – o educar e o cuidar –, atualmente integrados, graças às lutas de vários segmentos da sociedade civil, em torno da defesa dos direitos da criança e também da mulher. A concepção do cuidado e da educação vem sendo discutida nos documentos mais recentes destinados à Educação Infantil, com avanços significativos. A fala de Mariana corrobora essa ideia: *Sinto-me satisfeita e realizada, pois acredito que a Educação Infantil é a base de todos os segmentos. Temos diversas possibilidades para brincar e as situações de aprendizagem se tornam mais encantadoras e prazerosas.* (EN de Mariana, 21 dez. 2014).

Mariana pareceu (re)significar o seu olhar para a sua prática pedagógica na Educação Infantil, dando importância para o brincar na escola; no entanto, sugere prevalecer uma ideia romântica sobre o brincar. Constatei essa ideia somente na escrita da tese, o que, de todo modo, é positivo; no entanto, creio que poderia ter dialogado muito mais com Mariana durante a EN.

Essa mudança de olhar operada em Mariana pode ser decorrente da implantação e da regulamentação de algumas leis e até mesmo da crescente produção de materiais e estudos científicos e da socialização de experiências bem-sucedidas na Educação Infantil, por meio de congressos ou de iniciativas de Secretarias de Educação, que evidenciam uma transição, ou quem sabe, a passagem da (in)visibilidade para a potencialidade e o protagonismo da criança e para o interesse pela formação continuada do professor de Educação Infantil.

Sem sombra de dúvidas, a Educação Infantil vive um processo de (re)significações e debates sobre a concepção de educação de crianças e de escolhas fundamentadas, o que pode corroborar práticas pedagógicas organizadas e planejadas a partir da criança, e não mais do ponto de vista do adulto, em que predomina certo reducionismo das potencialidades das crianças. Cristiane comentou: *“Estou observando melhor como se dão as aprendizagens das crianças, sobre o que elas já sabem e sobre suas descobertas nas inúmeras pesquisas que eles mesmo fazem”* (EN de Cristiane, 21 dez. 2014). Ela oportunizou para discussão vários aspectos importantes: o primeiro deles referiu-se à reflexão sobre a sua própria prática pedagógica, na qual ela inclui a “observação”, tão importante para alargar os processos de

ensino e aprendizagem. A avaliação pautada na observação é destacada no documento Brasil (2009a, p. 4):

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano.

No entanto, essa observação não se limita a quantificações sobre o desenvolvimento da criança pelo professor. Trata-se de um envolvimento pleno e do seu compromisso com a sua prática pedagógica. O segundo aspecto trazido por Cristiane remete às pesquisas que as crianças fazem nesta faixa etária de 0 a 3 anos: elas nos dão pistas do que são capazes de fazer, contrapondo-se à ideia de empobrecimento de suas capacidades.

Neste contexto, a Educação Infantil começa a adquirir *status* e centralidade, tanto do ponto de vista da qualidade do trabalho desenvolvido com a criança, quanto do próprio reconhecimento de que as creches e as pré-escolas foram incorporadas ao sistema educacional e à formação continuada do professor. Pensar a educação de crianças pequenas e a formação de professores da infância implica ter um olhar mais ampliado, em virtude das várias concepções existentes nesse segmento e daquelas que atravessam os profissionais que atuam nela. Portanto, o que significa ser professor da Educação Infantil? Que tipo de formação se deve priorizar? Quem é esse profissional que atua na Educação Infantil?

Vale salientar também os atravessamentos que perpassam as escolas que atendem as crianças de 0 a 3 anos, no que se refere aos profissionais que ali atuam. Oliveira-Formosinho (apud GOMES, 2009) destacou os estágios de desenvolvimento da carreira dos profissionais da infância (agentes de desenvolvimento infantil, pajens e educadoras), o que também é abordado por Sarmiento (2002). Tais estágios não lineares podem ser assim caracterizados:

Fase da sobrevivência (que demanda apoio e assistência ao trabalho), passa pela *consolidação* (assistência ao trabalho, acesso a especialistas e existência de pares consultores) e pela *renovação* (processo em que a educadora tem a iniciativa de autoformação, participando de eventos e atividades que contribuam para o aperfeiçoamento profissional), até atingir a *maturidade* (com participação mais ativa em eventos e atividades que representem um alimento contínuo para a sua formação profissional). (GOMES, 2009, p.43, grifos da autora)

Os professores gostam de atuar na Educação Infantil, como declarou Cristiane: “*Ser professora na Educação Infantil não é tarefa fácil, porém sinto-me muito bem com as crianças pequenas. Gosto do que faço e procuro crescer e aprender mais a cada dia, para*

*melhor atender as necessidades das crianças e ser uma ótima profissional*”. (EN de Cristiane, 21 dez. 2014). Esta fala: “*ser professora na Educação Infantil não é tarefa fácil*” sugere uma percepção do contexto histórico dos profissionais que atuam na Educação Infantil, marcado por uma mudança que se estabeleceu quase em sintonia com os estudos e as mobilizações diante de um novo paradigma necessário ao atendimento à infância.

No entanto, há muito para ser construído e discutido, existe um grande desafio no próprio exercício da docência, conforme Barros et al. (2013, p. 63), sobre a educação de crianças pequenas. E isso se deve aos mais recentes estudos sobre criança e infância: “Deslocar-se do ensino para a aprendizagem, do conteúdo para as interações e brincadeiras não é uma tarefa simples para a educação. Como ser professor sem ocupar o lugar que lhe tem sido atribuído ao longo dos séculos?”. Vem se redesenhando um novo “olhar” para a Educação Infantil, e fica explícita a necessidade de mudança no perfil do profissional que atua nesse segmento. Para Gomes (2009, p. 25), é necessário que o professor seja “capaz de reconhecer sua (s) identidade (s) profissional (is) e a diversidade existente nesse campo e, assim como os professores dos demais níveis de ensino, com capacidades para fazer valer sua vez e voz construir a autoria de seu processo formativo”. A fala de Rafael reforça tal visão:

*Hoje na função de docente, acredito numa relação horizontal permeada pelo respeito mútuo, na qual o aluno deve ser considerado um ser potente, que desde o nascimento interage com o mundo produzindo cultura e conhecimento. Acredito que o maior desafio na Educação Infantil é conseguir identificar as necessidades individuais dos alunos e tornar as aprendizagens significativas.* (EN de Rafael, 22 dez. 2014)

O que a narrativa de Rafael nos revelou? Provavelmente, a angústia de Rafael também é da maioria dos professores que atua no segmento de Educação Infantil (0 a 3 anos) que, historicamente foi marcado pela assistência ou ainda como etapa preparatória para a pré-escola e, ainda foi cenário para um tecnicismo exacerbado, em que coube tanto à criança como ao professor a função de executores, como ocorreu na nossa própria escolarização.

Zeichner (2013) apontou que o processo de formação continuada dos professores sempre foi permeado por tentativas, a maioria delas frustradas, de atender às expectativas dos professores, porém se seguiram “rotas alternativas” – embora a formação tenha traçado rotas, na maioria das vezes não tem chegado a concluí-las com êxito, e isso deve a uma multiplicidade de fatores ligados à (auto)formação e a políticas públicas.

Em meio a esse emaranhado de desajustes e incongruências entre a formação e a docência, é necessário ter em conta a importância de pensar a criança como um ser potente,

social e histórico; de afastar a ideia de uma criança vista somente pela “falta”; de valorizar as suas potencialidades e seu protagonismo; e de romper com a concepção de educação e infância limitada e, principalmente, separada das ações de cuidar e educar.

Recuperando o título desta seção, esperamos que todos os acessórios e afins (pulseiras, colares, linhas, agulhas e alinhavos) e os manequins e suas perucas possam produzir novos sentidos para a criança e para o professor, em especial para a sua formação continuada. Fica aqui o convite para pensarmos a potencialidade das crianças utilizando, por exemplo, os estudos de Benjamin (2002, p.107-108) sobre a infância e o brinquedo, ou seja, sobre a ludicidade das crianças.

Atrás do cortinado, a própria criança transforma-se em algo ondulante e branco, converte-se em fantasma. A mesa de jantar, debaixo da qual ela se pôs de cócoras, a faz transformar-se em ídolo de madeira em um templo onde as pernas talhadas são as quatro colunas. E atrás de uma porta, ela própria é porta, incorporou-a como pesada máscara e, feita um sacerdote-mago, enfeitiçará todas as pessoas que entrarem desprevenidas.

Quem sabe possamos pegar os acessórios presentes na “caixa com diversos”, especialmente os manequins e as perucas e brincar de cabeleireiro! Quem sabe também aparece o Arlequim para brincar com a gente!

### **3.1.5 A caixa surpresa: algumas contribuições mais recentes em Educação Infantil**

Meu maior desejo é viver longe da civilização, na beira de algum rio pequeno da Amazônia, ou longe nalguma praia do mar do Norte brasileiro, entre gente inculta do povo. Meu maior sinal de espiritualidade é odiar o trabalho, tal como ele é conhecido, semanal e de tantas horas diárias, nas civilizações chamadas cristãs. O exercício da preguiça, que eu cantei em Macunaíma, é uma das minhas maiores preocupações.

(MÁRIO DE ANDRADE apud FARIA, 1993, p.122)

Escolhi denominar esta subseção de “caixa surpresa”, no intuito de pensar sobre a formação continuada, levando em consideração a trajetória da Educação Infantil, que passou por movimentos de toda ordem: busca de identidade profissional ainda em transição, reconhecimento como escola conseguido a duras penas, parte integrante do rol dos investimentos, reformas educacionais entre outros.

Assim, a “caixa surpresa” foi denominada na tentativa de possibilitar uma reflexão sobre as discussões mais recentes e também de cultivar a mesma expectativa, por exemplo, dos bebês que brincam com a “caixa surpresa” no berçário; muitos deles, ao brincar com a

caixa, demonstram curiosidade, alegria e, às vezes, frustração por talvez não terem conseguido apanhar determinado objeto.

Dessa forma, a “caixa surpresa” da Educação Infantil pode suscitar muitas reflexões e sentimentos. Por isso a escolhi para reportar-me aos documentos que têm sido produzidos e que acenam para um cenário promissor, ao considerar a criança como protagonista e o professor como um sujeito que ensina, aprende e produz conhecimento.

O cenário atual para a Educação Infantil tem sido de intenso debate. Isso se deve especialmente a inúmeros fatores: a produção de documentos pelo MEC; a atenção da comunidade acadêmica, que se tem dedicado a pensar a Educação Infantil; a criação de fóruns municipais; os documentos elaborados pelas secretarias de educação; os professores em busca de formação; e, em destaque maior, a credibilidade dada à potência das crianças, na tentativa de retirá-las da invisibilidade. Em relação à formação, Mariana destacou: *“Optei por ser professora pelo meu interesse em ensinar e acima de tudo de estar em constante aprendizagem. Penso que é importante para a minha sala de aula.”* (EN de Mariana, 21 dez. 2014).

Mariana apontou a importância da formação continuada, o que é muito positivo. O professor que se predispõe a mergulhar num processo de formação permanente e entender que no seu trabalho a necessidade da reflexão teórico-prática é indispensável rompe com uma lógica de ensino verticalizada e desprovida de sentido. Creio que, na fala de Mariana, estas duas palavras: “ensinar e aprender” devem ser as molas propulsoras na docência.

Ainda em relação às escolas de Educação Infantil, há que se considerar um grande avanço, especialmente, no segmento de creche (de 0 a 3 anos), que se caracterizou por muito tempo pelo atendimento às crianças de forma reducionista, ou seja, bastava haver um lugar para acolhimento das crianças, onde se pudesse alimentá-las e higienizá-las; ou, ainda, uma pedagogia da “escolinha”, trazendo para dentro da sala de aula as mesmas práticas de escolarização presentes no Ensino Fundamental, evidentemente mais atenuadas, mas não menos regidas pela docilidade dos corpos, nos casos em que havia a presença do professor, elemento central nos processos.

É muito comum, por exemplo, por conta desse novo olhar para Educação Infantil, ouvir dos professores que vêm estudando e tentando colocar em prática alguns conceitos, a referência, por exemplo, a “criança protagonista”, “sujeito de direitos”, “produtora de cultura”, entre outros. E tem sido frequente também que os alunos, quando estão nas interações livres das amarras da escolarização, perguntem aos professores se “não vai ter atividade”, o que constitui importante indício de mudança, pois historicamente a visão do que

é produzir conhecimento pressupõe estritamente o uso dos binômios “papel e lápis”, “lousa, giz”. E aos pais causa estranheza – e gera neles certo desconforto – quando, ao indagarem as crianças sobre o que fizeram na escola, elas dizem: *“Brinquei bastante”*.

Acrescenta-se a isso o fardo existente no fazer do professor, em virtude de sua própria trajetória de formação, que faz dele o único responsável por transmitir os conhecimentos aos alunos, uma vez que são desconsiderados os saberes das crianças. Em contrapartida, Mariana, na contramão da naturalização das práticas, ou seja, opondo-se à ideia do professor como um ser supremo, parece romper com a ideia do professor como único transmissor e detentor do saber e diz: *A relação professor e aluno tem que ter um sentido de proximidade de conhecimento e interação. Acredito que numa aprendizagem realmente efetiva é necessária uma relação de diálogo do professor e o aluno.* (EN de Mariana, 21 dez. 2014).

Ela revela, nas entrelinhas, a importância da mediação durante as tarefas que são propostas em sala de aula. Mediação compreendida como:

Estabelecer em sala de aula uma dinâmica em que os alunos e o professor possam compartilhar as suas ideias é imprescindível. A aprendizagem pode tornar-se produtiva na medida em que se tenha um mediador, ou seja, um professor que promova ações mediadas adequadas. Essa mediação, no entanto, precisa necessariamente se pautar em tarefas desafiadoras para os alunos, trazendo questionamentos com a finalidade de que eles se sintam “incomodados” de alguma forma, fazendo-os pensar [...]. (SANTOS; NACARATO, 2014, p. 37, grifos das autoras)

Precisamos acreditar – e isso é possível, desde que estejamos dispostos a escutar as crianças e fazer uma escola a partir delas, lembrando que, muitas vezes, podemos ouvi-las, mas não escutá-las! Desmistificar a fragmentação dos conteúdos e entender que o conhecimento não se dá de maneira fragmentada e é construído numa relação dialógica entre o sujeito e o mundo. Numa ideia muito aproximada, Cristiane diz: *“Penso que a relação do professor e do aluno deve ser recíproca, em que o professor ensina e aprende. Deve ser uma relação de respeito e de afeto. No exercício da docência compreendo a importância da escola, das aprendizagens e das relações humanas”* (EN de Cristiane, 21 dez. 2014).

Nesse sentido, as falas de Mariana e Cristiane nas entrevistas narrativas, de certa forma, já sinalizavam para a importância de vários aspectos significativos do fazer pedagógico: ensinar e aprender como indissociáveis, diálogo, respeito, interações e afetividade que pressupõem uma experiência coletiva.

Porque as crianças aprendem a partir dos próprios percursos e enredos que constroem consigo mesmas ou com os seus pares, é importante pensar os espaços, os tempos e os materiais que são disponibilizados às crianças; provocar e favorecer ações com as crianças em

sua “inteireza”. Ainda nessa perspectiva, o professor necessita ser participante, observador sensível e problematizador de situações que possam ampliar as possibilidades para as crianças estabelecerem relações com o mundo. Um número significativo de documentos vem contribuindo para pensar a Educação Infantil. Selecionei alguns deles, no Quadro 7.

**Quadro 7: Documentos relativos à Educação Infantil**

<b>Documento</b>	<b>Conteúdo</b>
1. <i>Política Nacional de Educação Infantil pelo direito das crianças de zero a 6 anos à Educação</i> (2006a)	Neste material estão as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias.
2. <i>Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil</i> (2006b).	Esse documento estabelece padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das instituições de educação infantil.
3. <i>Indicadores da Qualidade na Educação Infantil</i> (2009b).	Têm como objetivo detalhar os <i>Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil</i> (2006) para auxiliar na melhoria do trabalho das instituições, a partir de uma autoavaliação participativa e aberta a toda comunidade.
4. <i>Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil</i> (2009a)	Apresenta concepção de currículo, de criança e de Educação infantil, levando em consideração o contexto da prática e a busca de ressoar as experiências e saberes das crianças.
5. <i>Parecer CNE/CEB 20/2009d</i>	Destaca a Educação Infantil com identidade própria e a brincadeira como central.
6. <i>Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial</i> (2012)	O objetivo é apoiar os profissionais de Educação Infantil e as Secretarias de Educação para implementar o Art. 7, inciso V, das <i>Diretrizes Curriculares da Educação Infantil</i> , que indica que as propostas pedagógicas dessa etapa devem estar comprometidas com o rompimento de relações de dominação étnico-racial.

7. <i>Brinquedos e brincadeiras de creche: manual de orientação pedagógica.</i> (Brasília: MEC/SEB, 2012)	O material é composto de cinco módulos, também um debate teórico e conjunto de sugestões para professores.
---	--

Fonte: Organizado pela PNF

O que esses documentos revelaram sobre os avanços na Educação Infantil? Como estão sendo estudados? Quais contribuições eles trazem para a formação docente? Essas indagações nos provocam a pensar que Educação Infantil temos hoje e qual podemos construir. No entanto, essa caminhada tem que estar alinhada a tantos outros fatores, mas, ao escolher ser professora, é preciso ser responsável com o que me predisponho a realizar.

A partir dessas questões, creio que é um desafio grande pensar a Educação Infantil do ponto de vista da criança, haja vista que o que predominou, até o momento, foi um currículo assentado na própria história do Brasil Colônia, em que se privilegiou a perspectiva europeia e elitista na construção do conhecimento.

Nesse sentido, o que se pretende conquistar é um currículo que dê visibilidade às crianças e aos professores, valorize as diversas culturas, desnaturalizando práticas extremamente hierárquicas plenas de segmentação e fragmentação do conhecimento.

Sem a intenção de finalizar, mas, sim, de provocar, trago aqui uma reflexão de Meirelles e Piorski (2013 apud Ferreira-Santos, 2015, p.94):

Então, o que podemos dizer às escolas? Que deixem as crianças em paz... Elas não são seres da falta, que um dia serão alguma coisa. Que as deixem ser o que são como pessoas... Que as deixem em sua solidão criadora, inventoras e desmanchadoras de mundos. Que aprendam pela experiência, entre as várias faixas etárias, que exercitem seus corpos, pensamentos, sentimentos e emoções...

Resumindo, para que não percamos o fio condutor, deixemos as crianças brincarem.

### **3.2 Na outra prateleira uma caixa com lupas, lanternas e espelhos: as contribuições das narrativas na formação docente**

*Essas polarizações, com paradoxos, ambivalências e contradições, infiltram-se em nossa vida diária, empurrando-nos a subestimar experiências, com suas vicissitudes e esperanças, e podendo nos levar a deslizar num mundo linearizado pelos atarefamentos, controlados por modos e medos com que se agenciam subjetividades, além de fortalecer os desígnios que, embora convivam com frestas e pontos de fuga, organizam e modelam sucessos e oportunidades, na tentativa de consolidar os elos de uma organização a que todas e todos deveríamos nos submeter.*

Bragança (2012, p. 19-20)

A epígrafe nos faz um convite a re(pensar) nas urgências que possivelmente elegemos, até de forma inconsciente, por conta de todos os atarefamentos do cotidiano e que são imprescindíveis para legitimar a competitividade no mundo em que está muito presente o sujeito cartesiano. Tal como Bragança (2012, p. 23):

[...] fica mais fácil expor as lógicas dominantes não só como óbvias, mas como portas exclusivas para o sucesso e o êxito, pelos quais valeria a pena sacrificar a própria alegria de criar e compartilhar a construção estética e política da vida escolar, familiar e social. Então, nos planos feitos por poucos, para muitos executarem, é muito frequente o anúncio de caminhos únicos, cabendo a adesão e o enquadramento de todos os comandos das políticas educativas e escolares.

Na tentativa de subverter os caminhos da indiferença, trago aqui, por meio desta caixa, a perspectiva da abordagem (auto)biográfica ou das histórias de vida, oriunda das experiências no campo da Sociologia entre os anos de 1920-1935, por meio da Escola de Chicago, como uma das modalidades da corrente historiográfica denominada de “histórias de vida” (DELORY-MOMBERGER, 2014b; JOSSO, 2010; NACARATO; PASSEGGI, 2012; NÓVOA; FINGER, 2010), principalmente no campo educacional, com o desenvolvimento de estudos e pesquisas voltados para a formação docente.

Para Bragança (2012), as histórias de vida apresentam-se como “prática social” e possibilitam ao sujeito dar sentido às experiências vividas. Isso implica o sujeito realizar uma atividade reflexiva, propiciando a ele que se compreenda enquanto sujeito social e histórico. Assim, somos convidados a estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos por nós vividos.

Dessa forma, é possível que as histórias de vida e de formação dos professores da infância possibilitem emergir e compreender as continuidades e as rupturas, bem como as coincidências presentes na caminhada, ou seja, o que Josso (2010, p. 41) destaca como “recordações-referências”, que podem enriquecer o “capital experiencial”.

No Brasil, a formação de professores a partir das histórias de vida vem ganhando destaque no cenário nacional, principalmente, a partir da década de 1980, concomitantemente ao processo de democratização da sociedade. É importante compreender que esse tipo de formação implica um desafio enorme, que é trabalhar fora do sistema positivista, voltando o

“olhar” para uma percepção que considera a subjetividade<sup>79</sup> como central no processo, conforme defendeu Bolívar (2002, p. 4, tradução minha).

A narrativa não só expressa importantes dimensões da experiência vivida, senão que mais radicalmente, medida pela própria experiência e configura a construção social da realidade. Ademais, o enfoque narrativo prioriza o diálogo e sua natureza relacional e comunitária, onde a subjetividade é uma construção social intersubjetiva de acordo com o discurso comunicativo. O jogo de subjetividades é um processo de diálogo, se converte num modo privilegiado de construir conhecimento.

Parto da compreensão de que os professores da infância, inseridos na dinâmica do tecido social dos processos de subjetividade, se mobilizaram para desenvolver uma “formabilidade”, conforme defende Delory- Momberger (2014a, p. 18), ou seja: “[...] desenvolver sua capacidade de tomar consciência de si como aprendente, de saber observar o que aprende e como aprende, e decidir sobre o que fazer com o que aprendeu”.

A capacidade crítica e reflexiva permite refazer percursos, inventando e reinventando e, assim, (re)interpretando os seus processos formativos para a construção de um fazer pedagógico permeado ou aprofundado de uma intencionalidade mais clarificada, e para a presença de um processo reflexivo sobre a ação pedagógica, com condições de ler e interpretar o mundo.

As histórias de vida e formação propiciam uma “compreensão hermenêutica”. Como considera Delory-Momberger (2014a, p.54), trata-se de um processo constituído pelo coletivo e consigo mesmo. E essa aprendizagem demanda esforço e disposição interior, pois se trata de uma descoberta e do reconhecimento de seu “ponto de harmonia consigo mesmo, com os outros e com o mundo”.

Historicamente, a narrativa a partir da perspectiva de Walter Benjamim possibilita escutar os que foram silenciados, ou seja, os que tiveram a sua história sufocada; e podemos citar alguns deles: as mulheres, os operários, os professores, as crianças e tantos outros!<sup>80</sup>

Nesse sentido, conforme aponta Bragança (2012, p.85): “O particular e as dobras do cotidiano saem do lugar de sombra e assumem a cena como sujeitos de investigação”. Mergulhada nesta vontade de “olhar”, “sentir” e “agir”, convido o leitor a criar outras

---

<sup>79</sup> Do original “*La narrativa no solo expresa importantes dimensiones de la experiencia vivida, sino que, más radicalmente, media la propia experiencia y configura la construcción social de la realidad. Además, un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento*” (BOLIVAR, 2002, p.4).

metáforas para pensar a formação dos professores, outras “experiências de leitura” (LARROSA, 2010, p. 106); pensar outros processos formativos em que nos responsabilizemos com o outro e pelo outro, pois os professores já sofreram ou sofrem de uma exposição demasiada, como, por exemplo, os manequins. Porém, muitas vezes, nós sequer os enxergamos em sua subjetividade. Sugiro voltar, olhar para os manequins-professores e para todas essas caixas da “loja” e mergulhar nos escritos do “Espelho<sup>81</sup>”, do escritor Guimarães Rosa.

Fixemo-nos no concreto. O espelho, são muitos, captando-lhe as feições; todos refletem-lhe o rosto, e o senhor crê-se com aspecto próprio e praticamente imudado, do qual lhe dão imagem fiel. Mas — que espelho? Há-os ‘bons’ e ‘maus’, os que favorecem e os que detraem; e os que são apenas honestos, pois não. E onde situar o nível e ponto dessa honestidade ou fidedignidade? Como é que o senhor, eu, os restantes próximos, somos, no visível? O senhor dirá: as fotografias o comprovam. Respondo: que, além de prevalecerem para as lentes das máquinas objeções análogas, seus resultados apoiam antes que desmentem a minha tese, tanto revelam superporem-se aos dados iconográficos os índices do misterioso. Ainda que tirados de imediato um após outro, os retratos sempre serão entre si muito diferentes. Se nunca atentou nisso, é porque vivemos, de modo incorrigível, distraídos das coisas mais importantes. E as máscaras, moldadas nos rostos? Valem, grosso modo, para o falquejo das formas, não para o explodir da expressão, o dinamismo fisionômico. Não se esqueça, é de fenômenos sutis que estamos tratando.”

A seguir, o “Carrossel”, como possibilidades para pensar o que fizeram conosco e o que podemos fazer a partir dos des (caminhos) na formação docente.

---

<sup>81</sup> Disponível em: <http://cocminas.com.br/arquivos/file/o%20espelho.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

#### 4. NA ÁGORA: UM CARROSSEL PARA NARRAR AS NOSSAS HISTÓRIAS E (RE)INVENÇÕES

Foto 31 – *Carroussel*, São Luís, Maranhão, 1972



Fonte: Boris Kossoy.com

Abro este capítulo, influenciada pela música “Pra não dizer que não falei das flores<sup>82</sup>”, de Geraldo Vandré, na tentativa de narrar a importância da criação desse grupo de discussão-reflexão, como possibilidade de emancipação e encorajamento e, possivelmente, tocada pelo tempo e pelo espaço do “cenário brasileiro<sup>83</sup>” no ano de 2016, em que escrevia a tese.

Na condição de professora, formadora, pesquisadora e cidadã, é importante ter em conta o que acontece a nossa volta. Neste momento, a população brasileira passa por um turbilhão de incertezas e tensões diante das questões políticas que atravessavam o País, colocando em xeque a democracia recém-conquistada.

Não há como, nesta caminhada, ignorar os percalços do percurso, em especial, a formação; no entanto, é possível com ela produzir outros sentidos para a escola, em especial para a docência. Assim, as culturas escolares que atravessaram as nossas narrativas, ao mesmo tempo em que retratam a escola da qual fizemos parte, nos encorajam a pensar e (re)significar os processos vividos. Em decorrência disso, as nossas trajetórias carregam uma “utopia necessária”, como aponta Delory-Momberger (2014 a, p. 107):

Apesar das resistências que não deixarão (não deixam) de suscitar, apesar das inércias dos sistemas de educação e de formação, e das suscetibilidades das políticas nacionais, apesar, também, da parte da ingenuidade e ilusão, de estratégia política e boa consciência moral, das quais são portadoras, as proposições europeias sobre a educação ao longo da vida introduzem uma abertura saudável na reflexão sobre a educação e a formação. Elas convidam a repensar em seus fundamentos as práticas de formação, os quadros, os modelos mais bem estabelecidos que foram de algum modo naturalizados por sua instituição secular. Elas carregam, assim, a dimensão da utopia necessária, sem a qual o projeto educativo corre o risco de se reduzir a uma simples aplicação de procedimentos e técnicas de aprendizagem, que têm seus fins em si mesmos, e deixaria de encontrar e de ajudar a construir os projetos de si individuais.

---

<sup>82</sup> A música – principalmente as que foram compostas nas décadas de 60 e 80, que geralmente evidenciaram uma situação política, social e a valorização da cultura da época – busca, como qualquer outro tipo de texto, de alguma forma transmitir informações ao receptor.

<sup>83</sup> “Lutei a minha vida inteira pela [democracia](#), e aprendi a confiar na capacidade de luta do nosso povo. Confesso que nunca imaginei que seria necessário lutar de novo contra um [golpe](#) no meu País”, disse Dilma em entrevista concedida no Palácio do Planalto. “Eu já sofri a dor indizível da [tortura](#), a dor aflitiva da doença, e agora eu sofro mais uma vez a dor igualmente inominável da injustiça”, continuou Dilma, que foi presa e torturada durante a ditadura. “Nossa democracia jovem, feita de luta, sacrifícios e mortes, não merece isso. Aos brasileiros que se opõem ao golpe, faço um apelo: mantenham-se mobilizados, unidos e em paz” (CARTA CAPITAL, 2016, s.p.) Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/dilma-201cnunca-imaginei-que-seria-necessario-lutar-de-novo-contrum-golpe201d> Acesso em: 05 jan. 2017.

Para tanto, a pretensão é construir um chamamento, ou seja, sair e olhar da janela e perceber que é possível projetar novas possibilidades de pensar a formação e a docência, sem, no entanto, relegar a segundo plano a história de vida dos sujeitos.

Na Foto 31, *Carrousel*<sup>84</sup>, a partir das minhas lentes estabeleço uma relação com a condição social no Brasil nos anos de 1970, como se o fotógrafo quisesse denunciar a situação econômica do país: na fotografia há um número significativo de homens à espera de alguma coisa. A foto também forneceu outras pistas: a má conservação do “carroussel”, pois uma parte do telhado está corrompida, e a pintura, bastante desgastada pela ação do tempo.

Trago aqui muitas indagações: Que espaço é retratado nessa foto? Trata-se de um ponto de encontro? De chegadas? De partidas? Esperam alguma embarcação? Há realmente um clima de incertezas que paira nos homens? O que esses homens aguardavam? Onde estão as mulheres? As crianças? O que os homens observam no curso do mar que passa a sua frente? Muitos deles parecem estar desolados, outros aparentemente têm o olhar perdido no horizonte, e, do lado esquerdo, próximo à escada, um homem sozinho e com a mão na nuca denota preocupação. Alguns deles também parecem dialogar nos pequenos grupos! Certamente é difícil compreender o que o fotógrafo quis comunicar, pois interpretar uma foto supõe a polissemia, ou seja, depende das significações mobilizadas em cada sujeito.

A escolha da foto *Carrousel* se deu por dois motivos: pela possibilidade de pensar no carrossel como um lugar que aproxima, ou seja, ali se pode dialogar e/ ou conversar consigo mesmo. Creio que o percurso de um diálogo interior permite o conhecimento e a transformação.

Assim, nosso “carrossel”, inspirado pela filosofia e pelas leituras de Delory-Momberger (2014b) metaforicamente situa-se na “Ágora”, ou seja, na praça, para que nós exerçamos a nossa cidadania. Para Delory-Momberger (2014b, p. 52, grifos da autora):

É em praça pública, *ágora ou forum*, que o homem da Antiguidade clássica constrói seu momento. Nada lhe é mais estranho do que o *foro interior*, esta metáfora espacial da interioridade: ele vive, fala, pensa em praça pública, com todo seu ser ele procura a notoriedade, isto é, o reconhecimento do olhar público que lhe devolve a sua imagem e seus status dentro da cidade e que se confunde com o sentimento que ele tem de si mesmo.

Dessa forma, como crianças brincando no carrossel, a Ágora possibilitou tornarmos adultos brincantes e sujeitos dialógicos que pensam sobre a sua formação.

---

<sup>84</sup> Escrita desta forma no original.

Na tentativa de estabelecer proximidade com o contexto desta pesquisa, neste capítulo tento trazer o movimento constituído com os professores da infância, os quais se dispuseram a compartilhar as suas narrativas que revelaram o percurso de formação de cada um.

A escolha do carrossel foi intencional, tendo em vista a própria circularidade que o brinquedo apresenta, numa espécie de movimento contínuo, parecido com uma engrenagem, na qual todos giram no mesmo espaço de posições diferentes. No entanto, cada um com a sua história e por estarmos todos juntos nesse círculo, acabamos compondo as narrativas dentro da *Ágora*, espaço de lutas, conflitos, convergências e divergências, fomentando a “tessitura da intriga” de Paul Ricoeur, conforme destacado por Bragança (2012, p. 584): “consiste na composição de tramas que se articulam de forma coerente. Entretanto essa coerência não está dada; é fruto da construção do sujeito, de ação ou de *poiésis* que vai fazendo surgir, a pouco e pouco, o inteligível, o universal e o verossímil”.

Dessa forma, na *Ágora*, a brincadeira no carrossel nos possibilitou um movimento coletivo, de forma dialógica e em espiral, que é da própria natureza da narrativa, na busca de um conhecimento de si e com o outro, ou seja, no jogo entre o individual e o coletivo!

O segundo sentido atribuído ao carrossel remete especialmente ao contexto do brincar e à presença desse brinquedo nos parques das escolas de Educação Infantil. Muitos deles são pintados em cores vibrantes, e alguns se encontram bem conservados, outros nem tanto; outros, ainda, estão deteriorados pela ação do tempo!

Ainda dentro do cenário da escola, alguns carrosséis muitas vezes foram interditados e seu uso proibido em razão do “currículo como prescrição”, que deve ser cumprido, conforme revela Godson (2007, p.243):

[...] basicamente inventado como um conceito para dirigir e controlar o credenciamento dos professores e sua potencial liberdade nas salas de aula. Ao longo dos anos, a aliança entre prescrição e poder foi cuidadosamente fomentada, de forma que o currículo se tornou um mecanismo de reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Ou ainda, quando os carrosséis são permitidos pela escola, seu uso é , controlado pela fração do tempo, como se estivéssemos utilizando o controle remoto da televisão para operá-lo. “*É hora de apertar o botão “desligar”; é hora de parar de girar... terminou o parque*”, disse a professora... “*Turminha...turminha, acabou o parque, acabou o parque...!*”. Ao escrever esta frase, reporto-me à minha neta Maria Eduarda, a Duda, que me contou sobre a

sua frustração quando a professora chamava os alunos para entrar para a sala de aula, pois a “hora do parque terminou”.

Deve ser muito difícil para ela compreender tal solicitação da professora, não pela ordem a ser seguida, mas, por entender que o parque que é um local de pura diversão das crianças envolve seus “corpos”; e, como não é mais possível brincar lá fora, é, portanto, hora de voltar para o controle do corpo e manter a disciplina.

Possivelmente, as crianças saibam que no dia seguinte, se não chover, o parque estará lá novamente, pois ele acaba, mas volta...ainda bem! E essa certeza a Duda tem, pois um dia desses ela percebeu que ia chover muito forte e pediu para que Deus tomasse conta do parque de sua escola. Viu como ele é importante! Essa talvez seja a utopia das crianças e, quem sabe, do professor que acredita na circularidade do carrossel, do gira-gira... que possibilita o movimento, a brincadeira, a aproximação, a interação e a narrativa.

Assim, é inevitável a inquietude/ provocação de pensar o que as crianças fazem no carrossel. Possibilitamos às crianças o encontro com o outro ou consigo mesmas quando brincam no carrossel? O que elas nos revelam quando brincam ali? O que seus corpos e gestos nos contam? Que aprendizagens o carrossel possibilita na escola e na vida? E no grupo de discussão-reflexão? Como foi estar no carrossel? Que histórias de vida foram narradas nesse espaço tão privilegiado? Quais as contribuições que o carrossel trouxe aos professores da infância? Essas e outras indagações circulam/giram neste capítulo.

Nosso carrossel está constituído por professores da infância que carregam consigo a utopia e a vontade de ressignificar as suas histórias de vida. No nosso carrossel cabem as vozes dos professores que narram a infância, a escola, o sonho, o balanço, a importância de estar junto, a alegria, as inquietudes e a reinvenção como possibilidades de transformação.

A seguir apresento o movimento do grupo de discussão-reflexão e, fazendo o uso do carrossel como metáfora, tenho que dizer que ele começou a girar bem devagarinho, em alguns momentos um pouco mais rápido, em outros momentos precisamos descer dele, parar, re(contar), produzir sentidos e subversões<sup>85</sup>, tal como Bispo do Rosário “*subvertia seu papel na colônia: o hospício é o lugar do fraco, da massificação do sujeito, da não-subjetividade. Ele conseguia ajuda das pessoas pelo que criava, embora não fosse visto como arte*” (FERNANDES, 2015, s.p., grifos da autora).

---

<sup>85</sup>Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2015/04/20/exposicao-revela-e-celebra-os-universos-subjetivos-de-bispo-do-a-21676356/> Acesso em: 27 maio 2016.

Seis narrativas de subversão emergiram dos GDR. A ideia da subversão se deveu à intenção de quebrar os paradigmas da formação como meio de dominação dos professores; ou seja, subverter é poder narrar o processo, sem se preocupar com o resultado, é se autoformar, é dialogar com os pares, é compartilhar experiências, é lidar com o imprevisível, é inquietar-se e dizer o que pensa, sem emitir qualquer juízo de valor. As narrativas foram produzidas a partir da escuta atenta das gravações. Compõe as quatro primeiras narrativas de subversão uma nota de campo na abertura, produzida por mim, com as minhas impressões sobre o GDR, em que fiz minhas anotações pessoais. Nas demais narrativas de subversão (5 e 6), os textos de abertura que abrem a seção foram escritos pelos professores da infância. De todo modo, as narrativas de subversão foram tecidas pelas vozes dos sujeitos (os professores; eu, na condição de PNF; e os autores tomados como referência), por fotos do tempo de escola dos professores da infância, fotos de escolas disponíveis na internet, charges de Francesco Tonucci, registros dos professores, produção de trabalho artístico (estandarte); e, na sexta narrativa de subversão, estão em destaque as fotos produzidas pelos professores da infância no exercício da docência juntamente com os seus respectivos registros.

**Narrativa de subversão:**  
**A importância do registro da prática docente**

Figura 9 – Foi com medo que iniciei

Esse foi o nosso primeiro grupo de discussão-reflexão! Depois dos combinados, agora podemos dizer que estamos livres para dialogar e girar o carrossel juntos! Em meio a tanta coisa acontecendo dentro do cenário político em nosso país, fiquei pensando o que deve ter sido a ditadura! Era um tal de “ver” fotografia, voltar, rememorar, reviver! Quantas histórias! Gostei bastante da forma como o grupo refletiu sobre as fotografias de escola. Eles gostaram de se rever nas festividades escolares, inclusive descobrindo que os modelitos utilizados só mudavam a cor, de uma cidade para outra! “*Até a roupinha é parecida*”, comentou uma das professoras... Teve festa junina, coreografia da Mônica, do Batman e da Xuxa! Vixe! Em meio, a tudo isso, apareceu para salvar as festas escolares a querida professora Laís, que era a referência da Cristiane. Nas entrelinhas veio também a ideia de que a fotografia pode ser um instrumento para registro reflexivo! Oba! Oba! Outra descoberta bastante interessante foram os passeios realizados durante a nossa escolarização. Precisamos conversar mais sobre isso. Desta forma, a escola, parece-me, foi espaço de gente feliz! Ou melhor, as crianças sentiram-se felizes quando saíam para passear! Aula passeio! Liberdade! Fora, repressão! Eu digo não aos corpos docilizados!

Fonte: nota de campo da PNF sobre o 1º GDR

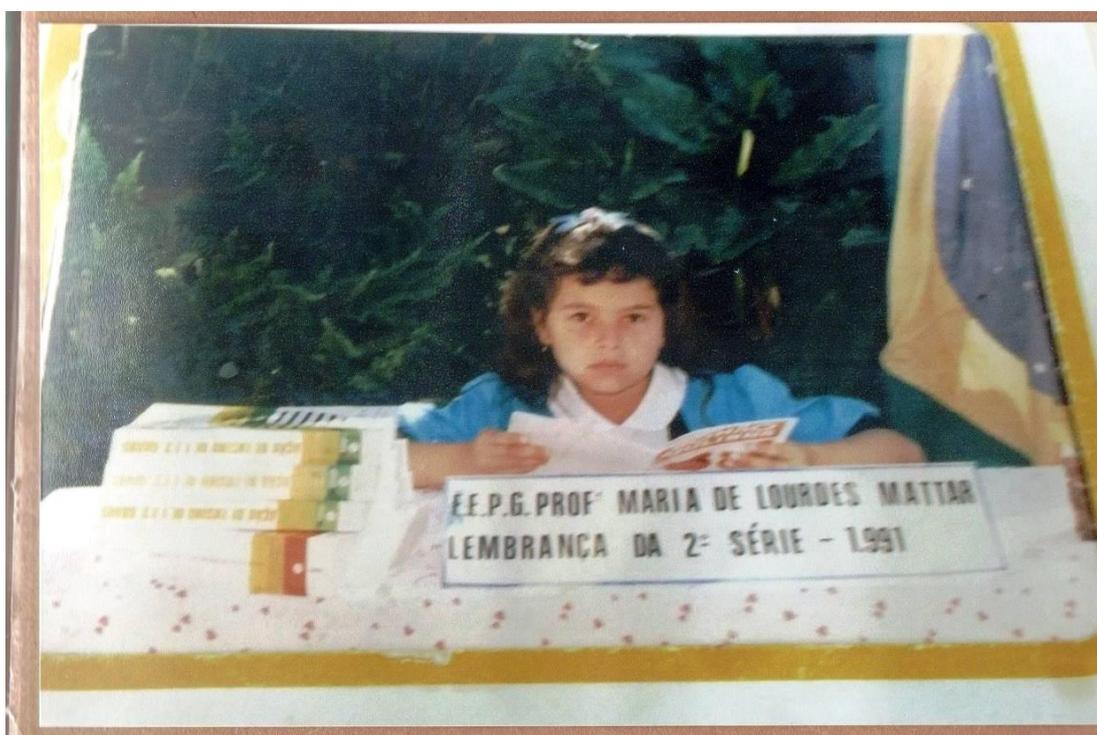
O compartilhamento, pelos professores participantes, do acervo de fotos do tempo de escola foi bastante interessante, na medida em que lhes possibilitou evocar lembranças daquele tempo, especialmente dos amigos e dos professores tidos como referência.

Uma contribuição importante do ponto de vista pedagógico possibilitou (re)pensar as culturas escolares: Cristiane, de posse de suas fotos, ao lembrar-se do tempo de escola, fez menção à importância do registro da prática do professor. Ela estabeleceu uma comparação entre o uso da fotografia que se fazia antigamente e o que se faz agora, ou seja, destacou o quanto a fotografia hoje está muito presente na escola, por conta dos aparatos tecnológicos, o que possibilita ao professor revisitar a sua prática docente. Cristiane contou:

*Quando eu estudava, as fotografias eram realizadas na escola somente nas datas especiais, como, por exemplo, nas comemorações do final do ano, e normalmente era o diretor quem fazia o contato com algum profissional para registrar aquele momento. Hoje em dia a foto serve para pensar a nossa prática. (1.º GDR, Cristiane, 06 fev. 2016)*

Compartilho a foto de Cristiane (Foto 32):

Foto 32 – Lembrança da 2.ª série



Fonte: acervo da professora Cristiane

Cristiane apoia os braços sobre a mesa forrada com uma toalha estampada e segura um livro aberto nas mãos, mas o seu olhar parece ser para o fotógrafo. O profissional é quem captura a lembrança escolar, e a aluna parece querer fuzilá-lo com o olhar. A organização na

foto se faz presente! Curiosamente, sobre a mesa há muitos livros de orientação pedagógica! A bandeira nacional fortalece o espírito de patriotismo. Cabelos penteados, fita no cabelo e uniforme impecável compõem o cenário registrado. De forma muito semelhante a Cristiane, porém fazendo uma interpretação sobre a sua própria foto, Rafael diz: “Penso que as fotos posadas que são planejadas pelo fotógrafo forjam [...]organizam um cenário enquanto que as instantâneas mostram as espontaneidades das crianças!” (1.º GDR, Rafael, 06 fev. 2016).

Exponho também a foto de Rafael (Foto33):

Foto 33 – Rafael em pose para a foto



Fonte: acervo de Rafael

Rafael trouxe uma importante contribuição sobre o processo de realização das fotos nas escolas: fez referência à importância das fotos espontâneas, ou seja, aquelas em que a presença do fotógrafo não interfere no “curso” do que as crianças estão fazendo em determinado momento. Dessa forma, não se pede à criança que fique parada nem se chama sua atenção para a câmera fotográfica.

Evidencia-se uma certa semelhança entre aos elementos composicionais presentes nas fotos de Cristiane e Rafael. Há, por exemplo, uma preocupação com a postura de quem será fotografado e também com a organização, ou seja, há um cuidado para a realização das fotos. De acordo com Delory-Momberger (2014b, p. 160):

com a representação que se manifesta tanto pela pose, exigida no início pelo tempo de exposição da chapa fotográfica, quando pelo pano de fundo e pela decoração preparado pelos fotógrafos. A

exemplo da história de vida, mas com os meios e sua linguagem, a fotografa compõe (inventa?) corpos, rostos, monumentos da vida, relações entre os seres. A fotografia do século XIX não deixa nada ao acaso e fixa homens mulheres e crianças em posturas estudadas que afirmam o lugar de cada um na estrutura familiar.

Na foto de Rafael parece haver mais detalhes de identificação e um cuidado maior com os materiais escolares que são ali imortalizados. Há a presença possivelmente de livros didáticos, um deles aberto sobre a mesa, com as mãos de Rafael apoiando-o; dois exemplares de capa vermelha sugerem ser a tradicional *Enciclopédia Barsa*, um dos principais livros utilizados para a pesquisa naquela época; e o globo terrestre, com o continente americano em destaque! Olhando atentamente para Rafael, ele parece querer sorrir! Sobre as impressões no GDR, Rafael também reafirmou: “*A fotografia pode ser um instrumento potente para o registro da prática, e antigamente havia muito a fragmentação das disciplinas. Eu estudei na terceira série A, e no meu tempo havia a classificação das salas em A, B ou C. Eu estudava na classe A* (1.º GDR, Rafael, 06 fev. 2016).

Pelo fato de Rafael atuar como coordenador pedagógico e fazer referência às disciplinas que eram vistas de modo estanque, constata-se uma ressignificação da prática vivida por ele na condição de estudante, dando pistas da necessidade de pensar novos modos de ver a criança, conforme apontam os documentos norteadores da Educação Infantil. As *Diretrizes curriculares para a Educação Infantil* destacam:

Art. 8º A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. § 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: I - a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; II - a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (BRASIL, 2009a, p.2)

Assim, observo que, a partir do grupo, os professores ao reverem as fotos, trouxeram para este cenário a importância do registro reflexivo docente mediado pela fotografia e pela escrita, permitindo novos olhares para a docência e para as culturas escolares, em especial, a cultura da infância. Para Sanches (2010, p. 113), por meio do trabalho em grupo, “no contato com os outros contadores-rememoradores, cada um se transforma no intérprete de si mesmo e

do outro; é no contraste das interpretações, na reflexão sobre elas, que o sujeito reescreve sua vida”.

A partir do que foi revelado pelo encontro de nossas vozes, a ideia das narrativas de subversão é uma tentativa do que chamou Paul Ricoeur de “refiguração”. Para ele, a “*mimese III marca a intercessão entre o mundo do texto e o mundo do ouvinte ou do leitor*”. (RICOEUR, 1994, p.110, grifos do autor)

As reflexões que apresento sobre a importância do registro estão diretamente relacionadas com a Educação Infantil. Primeiramente vale trazer para esta teia algumas ponderações: Qual a função do registro na escola e para o professor? A quem se destina? Registra-se para quem e para quê? Até que ponto o professor se coloca, ou seja, se expõe para o seu leitor? Apoiando-me em Zabalza (1994), entendo que o professor que escreve sobre a sua própria prática (re) constrói o seu discurso.

O registro possibilita a reflexão, a memória e a história. Registrar pode ser um instrumento para a organização dos conhecimentos e possibilitar a construção da identidade do professor e, portanto, estabelecer pontes entre o passado e futuro. A escrita pode, como instrumento para formação, garantir aos professores o seu protagonismo como produtores de conhecimento, dando-lhes autoria e possibilidade de teorizar a prática e construir a sua história.

Outro ponto de destaque em relação ao registro é a não neutralidade no ato de registrar, ou seja, o registro passa pela subjetividade de seu autor – no caso, o professor que seleciona o que vai registrar e o interpreta de acordo com as suas lentes, ou seja, com as suas próprias concepções de educação e infância, entrecruzadas pela sua história de vida. Tudo isso possibilita ao professor abrir-se para o processo de aprendizagem.

O registro favorece uma investigação que implica na observação, seja via organização do material, re(formulação) de perguntas ou planejamento. No contexto da formação continuada, ele pode se tornar um instrumento de reconstrução da profissionalidade docente, favorecendo a apropriação da prática e a produção de conhecimento. O registro do professor é elemento imprescindível como construção de memória e valorização da experiência do professor, conforme apontado por Lopes (2009, p. 95): “A experiência docente foi – e ainda é – desconsiderada, e o registro de práticas pode ser concebido como instrumento capaz de recuperar o significado da prática docente, conferindo-lhe algum estatuto”.

Em consonância, a fotografia como explicitada pelos professores da infância, pode ser instrumento significativo para pensar a escola. Assim, tomar o registro fotográfico como instrumento, possibilita ver além da fotografia; ou seja, como na metáfora do carrossel,

favorece pensar na circularidade – do compartilhamento, neste caso – e fazer interpretações a partir das lentes de sua história de vida e formação. E na escola a fotografia permite ver nas entrelinhas, vislumbrar o ausente, o estranhamento, e, portanto, colabora com a tentativa de desvencilhar-se da naturalização das práticas pedagógicas e das culturas escolares presentes na Educação Infantil.

Num GDR podem-se mobilizar saberes a partir de uma reflexão mais atenta dos professores da infância e romper com a concepção de um olhar que não vê e de uma escrita que não transcende. Há, portanto, um deslocamento do papel do professor para (re)pensar a aula e considerar a potencialidade das crianças.

**Narrativa de Subversão:**  
**A possibilidade de pensar “outra” sala de aula**

Figura 10 -No mesmo curso do rio...

Agora era a hora de provocar para se inquietar! Compartilhei minha narrativa de infância...um alvoroço! Fotografias de sala de aula em outros países...essa foi a tônica do encontro. Do Oiapoque ao Chuí...toda sala de aula é igual em todo lugar! Ah, mas a fotografia da sala do professor de Matemática abriu um horizonte de expectativa para pensar “outra” sala de aula. Ufa, que bom! Ah, de novo esse negócio de fugir do espaço-escola...Hum... Escolano, que escreveu sobre as culturas escolares que o diga, não é? A conversa aqui foi boa, rolou até uma discussão de transposição didática, que todo mundo fala, mas ao certo não sabe se está fazendo! Outra coisa bem bacana que surgiu é que a lousa não precisa ser lousa... mas essa é uma discussão para o outro encontro!

Fonte: nota de campo da PNF sobre o 2º GDR

Este encontro foi marcado por dois momentos significativos. O primeiro deles foi a leitura da minha narrativa pelos professores. Segui um dos princípios da pesquisa-formação proposta por Josso (2010, p.104):

A participação do formador na pesquisa-formação por meio do trabalho sobre a sua própria biografia é mais um ato de reciprocidade e uma marca de confiança numa pesquisa participativa do que um enriquecimento real para o formador-pesquisador: o trabalho sobre o seu próprio processo de formação e conhecimento torna sua sensibilidade mais apurada para pressentir as dinâmicas dos outros e questionar as suas articulações.

Esse momento foi interessante, pois, de certa forma, permitiu que eu me sentisse parte do grupo, pois, a condição na qual a pesquisadora se encontra gera um estereótipo daquela que sabe mais e tem resposta para tudo.

A leitura da narrativa pelos pares, parece-me, provocou no grupo a sensação de homogeneidade, não no sentido de sermos uniformes, mas como se fizéssemos parte, popularmente dizendo, do mesmo “gueto”, conforme relatado por Cristiane: “*Nossa, você não tem cara de que brincou na rua!*” (2.º GDR, Cristiane, 13 fev. 2016).

Tal posicionamento de Cristiane possivelmente se deu por conta da imagem que ela tinha sobre mim na condição de pesquisadora. Creio que trazer a minha narrativa aproximou-nos e trouxe verossimilhança ao grupo, em virtude de nossas histórias terem começado a se aproximar! Devo dizer que foi um ato de coragem e de responsividade de minha parte, pois importa considerar que, quando colocamos em xeque nossa história de vida, criamos provavelmente uma expectativa/curiosidade por parte de quem com ela toma contato.

Parto da concepção de dialogismo, de Bakhtin (2011); o homem e sua consciência só se constituem na interação verbal, ou seja, nos diálogos e nas atitudes responsivas que estabelecemos com os enunciados. Como o enunciado só adquire vida por meio da comunicação verbal situada social, histórica e ideologicamente, o seu sentido nunca se esgota em si mesmo. Trata-se, portanto, de um círculo, por isso a inspiração no brinquedo carrossel.

No segundo momento compartilhei com os professores um conjunto de fotografias (34 a 37, no Quadro 8) que trouxeram muitas reflexões ao grupo, principalmente a ideia de que a sala de aula é “*tudo igual em qualquer lugar*”, depoimento explicitado por um dos professores do grupo. Para Dussel e Caruso (2003, p. 36-37):

Ela [a sala de aula] tem, certamente, muitos elementos. Não apenas os docentes e os alunos, mas também mobiliário, instrumentos didáticos, as questões da arquitetura escolar, tudo faz parte da sala de aula. Os bancos escolares, as lousas e os cadernos têm uma história e uma

especificidade pouco conhecidas até hoje. Além desse aspecto material, a sala de aula implica também uma estrutura de comunicação entre os sujeitos.

### Quadro 8 – Fotos de escolas de vários lugares do mundo

Foto 34 – Sala de aula na Amazônia



2 / 20

Bruno Kelly/Reuters

Crianças da comunidade Satere Mawe em uma escola indígena em Manacapuru, no Amazonas

Foto 35 – Sala de aula no Paquistão



8 / 20

Caren Firouz/Reuters

O professor Master Mohammad Ayoub dá aulas de inglês, urdi (idioma local) e matemática em um parque no Paquistão.

Foto 36 – Sala de aula na Irlanda



14 / 20

Cathal McNaughton/Reuters

Alunos de uma escola da Irlanda do Norte são fotografados com a professora.

Foto 37 – Sala de aula no rio Amazonas



8 / 20

Bruno Kelly/Reuters

Crianças brasileiras são fotografadas durante a aula em uma escola municipal flutuante no Rio Amazonas na zona rural de Manaus.

Fonte: <http://educacao.uol.com.br/album/2015/09/30/fotografos-registram-salas-de-aula-em-varios-paises-do-mundo.htm#fotoNav=7> Acesso em: 25 maio 2016.

Antes de tecer reflexões sobre esse conjunto de fotos, é importante destacar que foram realizadas por vários fotógrafos e revelam as condições de trabalho dos docentes em diferentes lugares do mundo.

Para situar o leitor, as Fotos 34 e 37 são de salas de aulas no Brasil, situadas na região Norte. A Foto 35 retrata um parque no Paquistão, em que possivelmente o professor é polivalente, pois leciona mais de uma disciplina, conforme mencionado na legenda. Já a Foto 36 é de uma escola da Irlanda que, via de regra, por conta do espaço aparentemente bem cuidado e permeado pelos trabalhos das crianças, é vista como ideal aos olhos dos professores.

Um dado importante nas Fotos (34 e 37) refere-se especialmente ao modelo historicamente construído sobre a disposição das carteiras e alunos: prevalece sua disposição enfileirados; em contrapartida, a Foto 36 dá pistas de que os alunos estudam em pequenos grupos. Assim, o que há de semelhante e/ ou divergente nestas fotos? O que elas nos revelaram? Essas, entre outras questões, nos possibilitaram pensar que escolas são essas e quais as culturas escolares presentes. No entanto, não há como desconsiderar que essas salas de aula se constituíram de acordo com as suas realidades locais e com as políticas educacionais vigentes.

Nesse conjunto de fotos, a que mais chamou a atenção dos professores no encontro foi a fotografia 35, do professor Master, conforme destaca por Rafael: *“Nossa! Muda muito pouca coisa, mas essa aula de Matemática lá fora parece interessante. A gente nunca tinha aula lá fora, apenas quando a gente saía para alguma excursão”*. (2.º GDR, Rafael, 13 fev. 2016).

Tal apontamento de Rafael se deve possivelmente tratarão fato de ser a aula de Matemática fora de um espaço demarcado institucionalmente. É importante considerar nesse contexto que estar dentro ou fora da sala de aula não é fator que determine ou garanta o sucesso da aula, ou seja, o aprendizado dos alunos.

Assim, o que se está aqui em discussão e foi revelado nas entrelinhas das narrativas dos professores é pensar se seria possível uma outra escola, ou seja, uma outra sala de aula, rompendo historicamente com as culturas escolares que atravessam as salas de aula, considerando ser esse “o recinto principal de nossa atividade docente, questionar o óbvio, ver por que essa opção triunfou e quais opções foram excluídas pode contribuir também para pensarmos outros caminhos para a nossa prática” (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 36).

Cristiane, ao olhar também para o conjunto de fotos rememorou: *“Nossa! As poucas oportunidades que tive para aprender algum conteúdo fora da sala de aula, aconteceu*

*exatamente na aula de biologia, nós tínhamos que observar as plantas. Só me recordo disso!*” (2.º GDR, Cristiane, 13 fev. 2016). A esse respeito, questiono: Havia outras possibilidades para que essa aula fosse diferente? É possível pensar criticamente a escola com essa “roupagem” de projeto de um mundo moderno que atende ao sistema vigente?

Outro paralelo estabelecido a partir das fotos foi o saudosismo das viagens realizadas pela escola. Cristiane narrou: *“A gente saía só para visita ao zoológico, ou ainda, a visita a uma exposição de artes. A gente ficava feliz com as excursões”* (2.º GDR, Cristiane, 13 fev. 2016). É importante a ampliação do repertório cultural dos alunos promovida pela escola; no entanto, são poucas as oportunidades de os alunos saírem da sala – na verdade, somente nos passeios realizados pela escola.

Viver para além dessa cultura escolar que preconizou a docilização dos corpos em detrimento do desenvolvimento da autonomia exige o processo de reinvenção de seu processo formativo, e isso depende de desprender-se, de ferir a carne, de reabrir a cicatriz, de provocar a dor, de conter o desespero, de correr riscos e fazer o exercício de olhar, ou, se preferir, “descongelar o olhar” sobre as culturas escolares historicamente construídas. Quem sabe um convite ao “ócio” das crianças que geralmente recebem estímulos demais! Quem sabe o encontro consigo mesmo e com o seu corpo, considerando, portanto, o protagonismo infantil.

Por meio desse diálogo, busco as insignificâncias, o incompreensivo, o inesperado e vou meio que cavando e escovando as palavras emprestadas de Manoel de Barros para pensar a infância de meninos e meninas e fazendo “comunhão” com as leituras de Walter Benjamin sobre a efêmera importância da narrativa, a partir do ato de narrar. E, quem sabe, des(construir) um olhar sensível para a infância, como as mãos do oleiro que molda a argila. Ou ainda, os restos de construção da infância em Berlim de Walter Benjamim! Como diz o autor:

Elucubrar pedantemente sobre a fabricação de objetos – material educativo, brinquedos ou livros – que fossem apropriados para crianças é tolice. Desde o Iluminismo essa é uma das mais bolorentas especulações dos pedagogos. Seu enrabichamento pela psicologia impede-os de reconhecer que a Terra está repleta de incomparáveis objetos de atenção e exercício infantis. E dos mais apropriados. Ou seja, as crianças são inclinadas de modo especial a procurar todo e qualquer lugar de trabalho onde visivelmente transcorre a atividade sobre as coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelo resíduo que surge na construção, no trabalho de jardinagem ou doméstico, na costura ou na marcenaria. (BENJAMIN, 1994b, p. 18-19)

**Narrativa de Subversão:  
Sobre as coisas (des)importantes da escola**

Figura 11- O sujeito professor

Esse encontro foi marcado por duas ideias centrais: ser aluna e tornar-me professora. Na condição de aluna, um misto de lembranças presentes. Muitas delas marcadas pelo saudosismo, pela alegria, pela brincadeira, pelo corte que fere o peito quando se estuda Matemática embalada pela ida à biblioteca e pelo sabor de ter em mãos para a leitura a coleção Vaga-lume! De imitar a professora em casa, escrevendo na lousinha instalada na parede da garagem e dando aulas para as bonecas e para os amigos da rua. As letras são escritas com os restos de giz, quase nem dá para escrever. Do magistério à pedagogia, da lousa e do giz, da existência de uma precária política pública, da busca pela autoformação, da professora-pesquisadora, da pesquisadora narradora formadora, a possibilidade de fazer uma pesquisa-formação com a narrativa, com a fotografia, com os professores e provocando a subversão. De pensar nas coisas desimportantes! Acho que sou mesmo uma apanhadora de desperdícios!

Fonte: nota de campo da PNF sobre o 3º GDR

Esse encontro iniciou com a foto de Cinthia Marcelle numa de suas memoráveis exposições; o professor Rafael, ao ver a Foto 38, destacou: “*Nossa! Imagina um professor que fica 20 anos em sala de aula, em contato com esse pó de giz! Nossa! É sério isso!*” (3.º GDR, Rafael, 05 mar. 2016).

Foto 38 – Lousa e giz<sup>86</sup>



Fonte: <http://www.galeriavermelho.com.br/pt/artista/87/cinthia-marcelle-> Acesso em:

27 maio 2016

Rafael deu destaque para a jornada de trabalho do professor até a chegada de sua aposentadoria, e para o quanto esse contato com o pó de giz pode ou não ser prejudicial a sua saúde; portanto, há que colocar em discussão as questões de ergonomia do trabalho docente. Acrescido a isso, outros fatores, como, por exemplo, as síndromes que têm acometido a saúde dos professores, inclusive a sua voz, que é seu instrumento de trabalho.

Essa foto trouxe inquietações nos professores acerca do trabalho docente. Ela destaca, especialmente, o quanto a lousa e o giz, muitas vezes, são os únicos instrumentos do professor em sala de aula. Sueli, de posse da foto, também narrou: “*Gente, até quando...a escola precisa mudar, não é? Só lousa e giz! A gente sabe que professor bom era aquele que enchia a lousa e passava um monte de lição! Parece que as coisas não mudaram muito...*” (3.º GDR, Sueli, 05 mar. 2016). Sueli deu pistas de que o trabalho do professor era valorizado a partir da quantidade de conteúdos registrados na lousa, que possivelmente consumiam muitas folhas do

---

<sup>86</sup> Da exposição: “Sobre este mesmo mundo – o mundo da linguagem desmorona”. Bienal de São Paulo, 2010. “*Voltando à Bienal: Sobre este mesmo mundo, trabalho que você assina sozinha, apresenta um grande quadro negro, onde se vislumbra várias camadas de textos, fórmulas, esquemas, quase totalmente apagados. Aos pés da lousa, montanhas de pó de giz são o registro de tudo o que foi escrito ali. Há uma relação com tempo, memória e reescrita neste trabalho, não é?*” (NAME, 2010, s.p.). Disponível em: <https://daniname.wordpress.com/2010/10/25/pipa-cinthia-marcelle/> Acesso em: 26 maio 2016.

caderno do aluno; e destaca a necessidade de mudança da prática do professor. Ela parece bastante incomodada e enfatiza: “*gente, até quando*”, mostrando seu processo reflexivo.

Outra interface revelada pelos professores por meio de suas narrativas no grupo, com base na Foto 38, foi pensar a lousa como espaço para a brincadeira na escola, fomentada pelos jogos de força e da velha, conforme aponta Cristiane:

*Nossa, eu adorava brincar de força e jogo da velha nem que fosse no final da aula e brincar com o pó de giz na fresta da lousa a gente ficava fazendo ondinha...mas só podia brincar no final da aula. Eu adorava levar pedacinhos de giz da escola para brincar de escolinha em casa. (3.º GDR, Cristiane, 05 mar. 2016).*

Cristiane sugere que os jogos eram oportunizados nos últimos minutos da aula, pois, ao mesmo tempo em que os alunos se divertiam, era possível também ocupá-los mentalmente. Essa é uma reflexão possível. Creio que há outras prováveis inquietações!

Arelada à fala da professora Cristiane, quero trazer aqui esta questão: Por que o brincar sempre ficou em segundo plano? Por que aparece como recompensa na escola? Qual é o significado que se dá ao brincar na escola? Sem a pretensão de buscar respostas, mas de fomentar outras indagações, fica aqui o convite a pensar a escola do ponto de vista das crianças. Tarefa não muito fácil!

Reportando-me à importância do brincar, destaco que nos jogos, nos brinquedos ou nas brincadeiras surgem problemas/conflitos que exigem da criança a busca de uma resolução e requerem, portanto, concentração, atenção, engajamento e imaginação; e, em decorrência disso, a criança aprende. Nesse sentido, por que tanta resistência ao brincar na escola?

Defendo que a criança cresce e potencializa os seus níveis de psicomotricidade e motivação intrínseca, que o lúdico e a brincadeira permitem alcançar, favorecendo e respeitando a individualidade de cada um. É por meio do brincar que a criança experiencia os sentimentos de prazer ou desprazer e a sensação de ganhar ou perder e de dividir com os companheiros aquilo que tem. Destarte, por que não oportunizamos a brincadeira na escola?

Todo jogo ou brincadeira tem uma dimensão envolta pelo imaginário do jogo mais simples ao mais complexo, como, por exemplo, o brincar com bonecas, que pode fomentar as experiências familiares; a amarelinha como possibilidade de movimento e desenvolvimento do pensamento matemático, entre outras. Dessa forma, por que a brincadeira é colocada debaixo do tapete?

De maneira geral, o jogo, o brinquedo e a brincadeira integram processos de construção e de conhecimento e são instrumentos valiosos aos professores, que estão atentos à transparência que o lúdico traz, pois brincar possivelmente é um dos atributos da natureza

humana. Cristiane assim comentou sobre a importância do brincar: “*Com o estudo da proposta curricular da SME e participar desses encontros vejo o quanto precisamos deixar que as crianças brinquem, pois na rua já não se pode mais brincar também*” (3.º GDR, Cristiane, 05 mar. 2016).

Embora essa fala revele um avanço por parte da professora, parece que ela sugere uma possível compensação, ou seja, “já que não se pode brincar em casa, que seja na escola”. E Cristiane continua:

*Nossa! A escola para mim tem um valor muito grande. Lembro que meu pai estava indeciso uma vez sobre a compra da enciclopédia Barsa ou a compra do armário de cozinha. Eu sempre gostei muito da escola. Eu era boa aluna! Adorava a Coleção Vaga-lume.* (3.º GDR, Cristiane, 05 mar. 2016).

Como participante desse diálogo, também compartilhei a minha admiração pela Coleção Vaga-Lume, pela biblioteca da escola e a inesquecível Festa do Sorvete. Rafael comentou também sobre as impressões da escola: “*Concordo com você Cristiane, mas o processo educativo era muito centrado na lousa. Fórmulas sem sentido! Estudei os algarismos romanos e esqueci tudo. Tinha que fazer muita tabuada e até hoje tenho dificuldades*” (3.º GDR, Rafael, 05 mar. 2016).

Importa destacar que constatei um intenso processo reflexivo por parte dos professores e, na tentativa de evidenciar o que ocorreu no encontro, destaquei das transcrições algumas “frases-chaves” dos professores para compor o meu processo reflexivo, denominado de “Apanhadora de desperdícios<sup>87</sup>”, fazendo menção aos escritos de Manoel de Barros.

---

<sup>87</sup>“Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas. Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios.” (BARROS, s.d.) Disponível em: <http://www.revistabula.com/2680-os-10-melhores-poemas-de-manoel-de-barros/> Acesso em: 06 jan. 2017).

Figura 12 - Apanhadora de desperdícios

**Coisas importantes contadas pelos professores da infância**

Professor bom era aquele que passava bastante lição!  
 A compra da enciclopédia Barsa pelo pai, em vez da compra do armário  
 Nossa! Imagina um professor que fica 20 anos em sala de aula, em contato com esse pó de giz!  
 Parece que as coisas não mudaram muito...  
 Fórmulas sem sentido  
 Eu sempre gostei muito da escola. Eu era boa aluna!  
 O processo educativo centrado na lousa

**Coisas desimportantes contadas pelos professores da infância**

Levar pedacinhos de giz da escola para brincar de escolinha em casa  
 Brincar de forca e jogo da velha nem que seja no final da aula  
 Estudar os algarismos romanos e esquecer-se deles  
 Brincar com o pó de giz na fresta da lousa  
 Fazer muita tabuada e até hoje ter dificuldades  
 Biblioteca da escola  
 Coleção Vaga-lume em capítulos  
 Festa do Sorvete

Fonte: nota de campo organizada pela pesquisadora no 3º GDR

Assim, qual é o papel da escola de crianças pequenas? Que culturas escolares estão presentes nas escolas? Quais as possíveis reflexões que os professores fizeram? Longe de querer dar conta desse emaranhado, é possível pensar uma outra escola? Considera-se a criança como um sujeito com dimensões histórica, social e cultural? É possível romper com a visão adultocêntrica na escola?

A reflexão realizada por mim teve o intuito de provocar indagações sobre o que possivelmente se julga importante, a partir do olhar do adulto – neste caso, sobre o que os professores da infância e eu vivenciamos durante a nossa escolarização inicial e o que é importante do ponto de vista das crianças, dentro do contexto escolar.

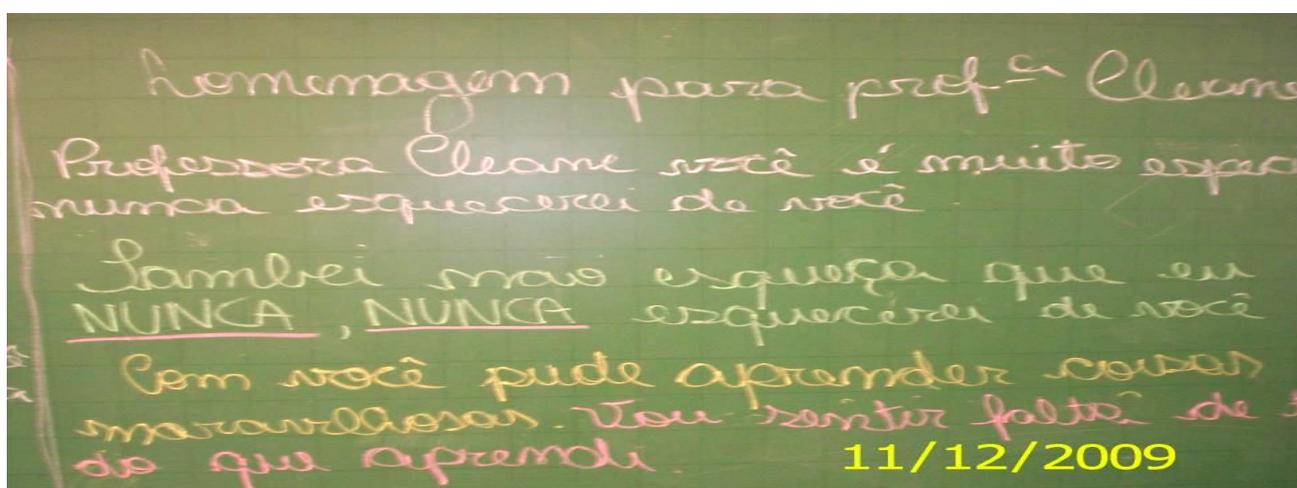
Notei, por meio das reflexões advindas do grupo de discussão-reflexão, que comumente nós, os professores da infância, muitas vezes éramos vistos na escola como seres homogêneos e enquadrados numa lógica de controle e vigilância, e que inviabilizávamos momentos para a descoberta e a expressão das diferenças.

Durante a escrita da tese, recorri aos meus guardados da docência e recuperei a Foto 39 (a seguir), em que mostrava a escrita na lousa de minha aluna. Antes que eu realizasse o

“apagamento” da lousa, fotografei para eternizar o momento de gratidão da aluna. A respeito da lousa, Roure (2012, p. 293, grifos do autor) aponta:

Não há memória escolar em que este objeto não seja reclamado. Há sempre um fragmento de lembrança em que ali, frente ao quadro-negro, professor e aluno se encontram para algum tipo de relação. Há sempre a lembrança de um quadro, cuja superfície possibilitou que nos “inscrevêssemos”, como sujeitos desejosos de saber. É sobre ele que os dois sujeitos – professor e aluno – podem (ou não) “escrever” e “reescrever” suas marcas numa certa temporalidade.

Foto 39 – Aluna escreve na lousa



Fonte: arquivo da PNF

Creio que foi bastante significativo para a aluna ver sua escrita fotografada por mim naquele dia e para mim, agora na condição de PNF, guardar esse registro, pois o trabalho docente, por conta de sua complexidade, nos obriga, muitas vezes, a ações pouco reflexivas em sala de aula, as quais considero que não sejam propositais ou que tenham resquício de depreciação. Em meio a tantas reflexões advindas nesta seção, cabem aqui várias questões para pensar sobre a formação docente, o trabalho com os alunos e, por fim, subverter e pensar “outra” sala de aula.

Cabe aqui questionar: por que continuamos a naturalizar as culturas escolares edificadas historicamente e que pouco produzem sentidos para as crianças? Qual beleza existe em brincar com o pó de giz na fresta da lousa? Eis aqui boas perguntas!

Para o próximo encontro, sugeri que os professores apresentassem suas lembranças sobre a Educação Infantil vivida por eles, a partir de retalhos de tecido.

**Narrativa de Subversão:  
(Re)significações para o fazer docente**

Figura 13- Recordações-referências<sup>88</sup>

Confesso que esse encontro foi surpreendente! Fiquei muito feliz com o cuidado que todos tiveram na escolha de seu tecido para representar a Educação Infantil. Rafael, para dar autenticidade ao processo, trouxe exatamente a atividade tão recorrente de plantar feijão no algodão. Tão presente nas práticas escolares. Cristiane, embalada pelo movimento, aproveitou para contar a história do João pé de feijão. Achei que eu poderia ter caprichado mais...trouxe só a pipa como lembrança da infância....também nem fiquei no pré... cai do gira-gira!  
Ah...deixa esta história de lado. Tem gente, inclusive, que tocou nos desenhos prontos...uau!  
E as disciplinas, grades e tantos outros meios de disciplinarização... Curioso é trazer o “Bispo” para essa discussão...realmente, só louco mesmo.

Fonte: nota de campo da PNF sobre 4ºGDR

---

<sup>88</sup> Elas podem “servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial” (JOSSO, 2010, p. 41).

Nesse encontro compartilhei com o grupo a biografia de Bispo do Rosário e contei sobre o seu percurso criador. Trago aqui uma de suas obras, conforme Figura 14:

Figura 14- Obra de Bispo do Rosário



Fonte: <http://www.huffpostbrasil.com/2015/04/20/exposicao-revela-e-celebra-os-universos-subjetivos-de-bispo-do-a-21676356/>. Acesso em: 05 jun. 2017

A partir disso, surgiu a ideia de confeccionarmos uma espécie de estandarte para que pudéssemos ir colocando os pedacinhos de tecido e compondo a nossa história.

Percebi o quanto propor essa tessitura de nossas histórias foi importante para o grupo, pois possibilitou a cada um encontrar-se consigo mesmo e (re) inventar-se. Percebemos o quanto o diálogo foi importante no grupo mediado pela linguagem, pela palavra e pela ação. Conforme Bakhtin (2011, p. 402, grifos do autor): “[...] a ‘palavra do outro’ se transforma, dialogicamente, para tornar-se ‘palavra pessoal-alheia’ com a ajuda de outras ‘palavras do outro’, e depois, palavra pessoal (com, poder-se-ia dizer, a perda das aspas). A palavra já tem, então, um caráter criativo”. Assim, a Educação Infantil vivida por nós tomou outros sentidos para o fazer docente.

Nas narrativas percebi que os professores da infância deram destaque para a Educação Infantil da qual fizeram parte, sugerindo que não lhes causou desconforto. No entanto, não há como desconsiderar as reflexões que fizeram, sinalizando que as narrativas de suas

escolarizações iniciais os impulsionaram a projetar outros modos de ver a Educação Infantil. Eu também participei da proposta e compartilho as nossas narrativas:

*Eu trouxe para representar o que eu vivi na Educação Infantil esse pedaço de pano aqui que se refere aos desenhos prontos que a gente tinha que pintar do jeitinho que a professora queria. Hoje eu defendo a expressão livre da criança e brincar com os elementos da natureza, chega de plantar o feijão no algodão. (4.º GDR, Rafael, 19 mar. 2016)*

*Não acho que é tão ruim plantar feijão no algodão! Esses dias até contei a história do “João e o pé de feijão”. Bom, deixa falar o que eu fiz! Na Educação Infantil o professor tinha um olhar adultocêntrico, as crianças eram obrigadas a fazer tudo e ficarem quietas. Como professora, estou aprendendo a olhar e a escutar para a criança. (4.º GDR, Cristiane, 19 mar. 2016)*

*Nossa! Meu caderno era só repetição. O professor sabia tudo, e a gente tinha uma dificuldade! Acho que estou exercitando o diálogo na minha sala, nas rodas de conversa[...] mas eu ainda não sei muita coisa, eu estou aprendendo todos os dias. (4.º GDR, Mariana, 19 mar. 2016)*

*A gente tinha disciplina para tudo quanto é lado. Disciplina, fila, ordem, segurar na camiseta para ir na merenda. Eu até gostava e não achava ruim, mas hoje, como professora, penso que as crianças aprendem por vivências, acho melhor experiências. (4.º GDR, Sueli, 19 mar. 2016)*

*Gente, eu trouxe a pipa! Sempre preferi as brincadeiras dos meninos, se assim posso dizer. Eu não quero lembrar da minha Educação Infantil. Sabe, dói muito! Até hoje eu corto tudo torto, porque não consegui ficar no pré. Acho que eu deveria ter caprichado mais nessa tarefa! Vocês se dedicaram tanto! Estou até impressionada e ao mesmo tempo chateada! (4.º GDR, PNF, 19 mar. 2016)*

A Foto 40 registra o resultado desse trabalho.

Foto 40 – Estandarte



Fonte: Organizado pelos participantes do 4.ºGDR

Após a finalização do estandarte, os professores opinaram:

*“Que interessante! Como é bom podermos expressar nossos momentos de escolarização e perceber que temos tantas coisas em comum!”.*

Mariana comentou:

*“Nossa! Parece que a gente estudou na mesma escola, não é?”*

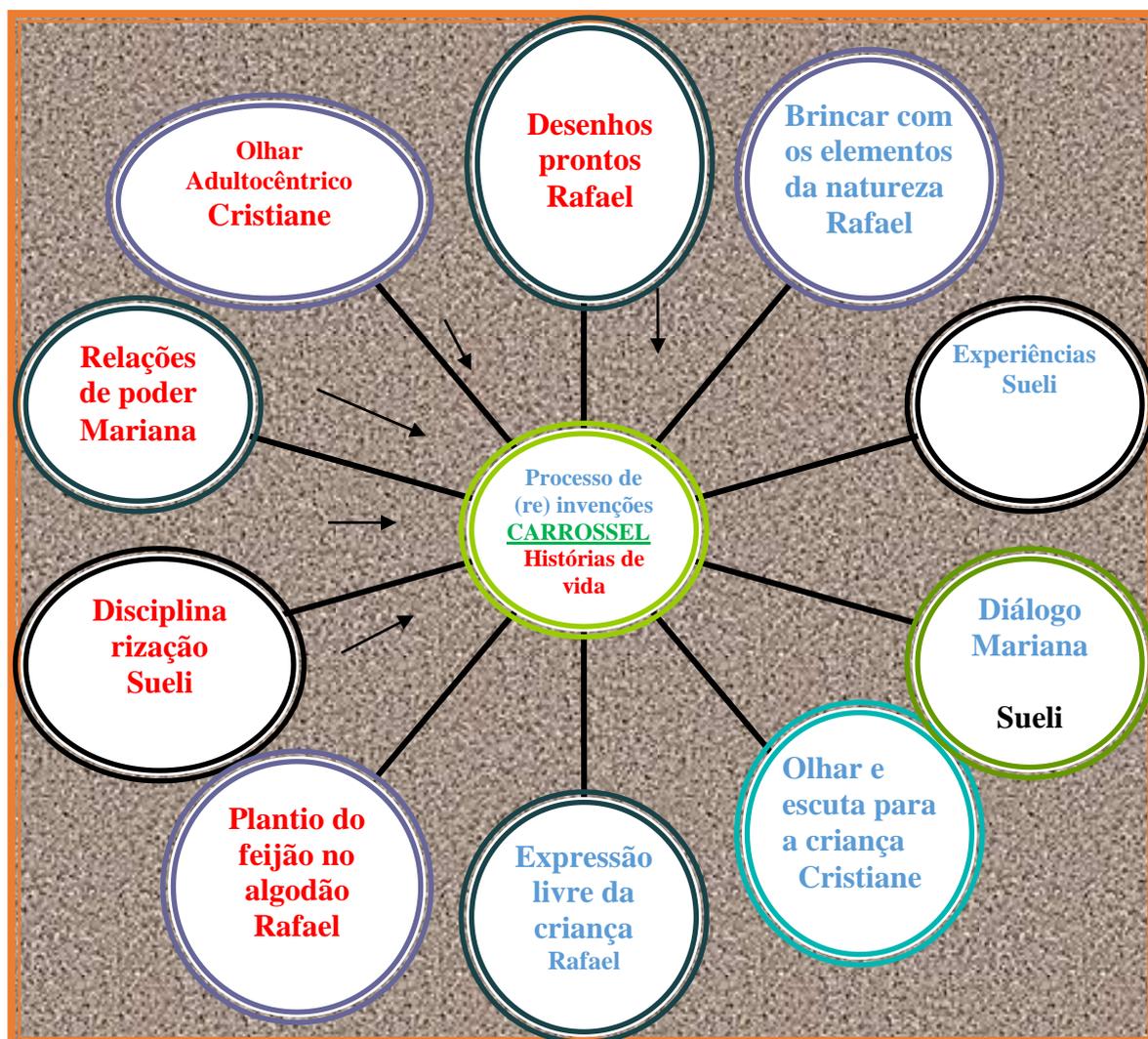
Sueli, por sua vez, disse:

*“É, gente! Que coisa, não?! Poxa, é difícil de acreditar que as práticas se repetem quase que sempre. Isso é um sinal para gente!”*

(4.º GDR, Rafael, Mariana e Sueli, 19 mar. 2016)

Numa análise cuidadosa, observei que os professores conseguiram, por meio das discussões ocorridas no grupo, re(significar), a partir de suas histórias de vida, outras possibilidades para o fazer docente na Educação Infantil, conforme narrado durante a confecção do estandarte. Creio que isso foi possível, em virtude da subjetividade de sua história para o deslocamento; portanto, refazendo, conforme Esquema 1:

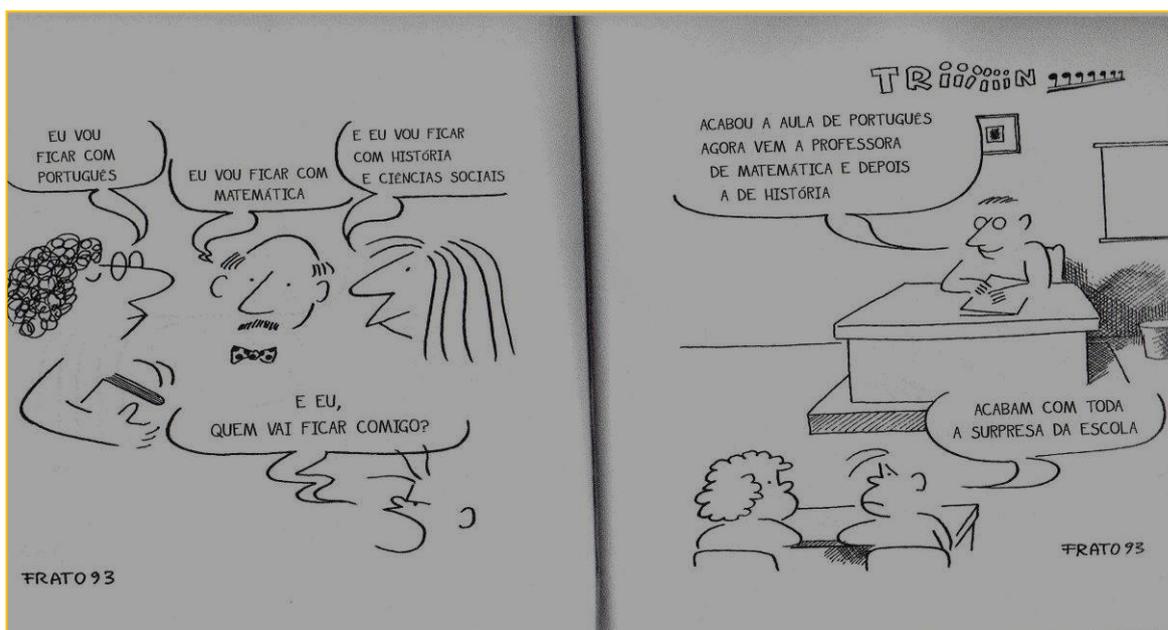
Esquema 1- Processo de (re) significação dos professores para a Educação Infantil



Fonte: Organizado pela PNF no 4.ºGDR

Nesse esquema procurei trazer a ideia do carrossel, da circularidade e da imagem refletida. Há dois momentos indissociáveis presentes nas narrativas apresentadas: O primeiro deles refere-se às histórias de vida da escolarização inicial, expressas nas palavras-chave escritas em vermelho; e em outro momento, na condição de professor, escritos na cor azul, os processos de (re) invenções. No encontro, apresentei também duas charges de Francesco Tonucci, conforme a Figura 15:

Figura 15- Charges de Francesco Tonucci



Fonte: *A solidão da criança*

As charges suscitaram uma discussão importante sobre as disciplinas escolares e, em especial, sobre a negação da infância como categoria social; e ainda sobre as concepções de educação verticalizadas em que predominavam o professor como único detentor do saber e um currículo regido pela fragmentação do ensino em fatias. Rafael afirmou, de posse da charge:

*Nossa! O que a gente faz com os meninos e com a escola! A gente não se dá conta, pois não paramos para conversar, pensar e dividir! A gente vai fazendo as coisas a toque de caixa! E a matemática? Parece que a gente só vai cumprindo as tarefas, que nem os problemas que davam para gente fazer era uma lista enorme! (4.º GDR, Rafael, 19 mar. 2016)*

Sueli, inconformada, disse: *“Pior que a gente acha que é tudo natural! Nossa! Tanta coisa que eu estudei se repete ainda hoje. Ninguém escuta as crianças e nem a gente!” (4.º GDR, Sueli, 19 mar. 2016).* E Cristiane reforçou:

*Gente, meus filhos estão estudando. Acontece igualzinho! Eu acompanho tudo, e eles me contam que na escola eles precisam fazer a tabuada várias vezes, resolver aquele monte de problemas, caderno de caligrafia, dever então? Imagina! Agora eles estão no Fund 2<sup>89</sup> com todas as matérias, e os professores querem dar dever todos os dias. Pra quê? Pra quê? Ninguém pensa! Nossa! (4.º GDR, Cristiane, 19 mar. 2016)*

<sup>89</sup> Expressão utilizada para se referir ao segmento do 6.º ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

Mariana compartilhou: *“Incrível, gente! Nossa! Como isso incomoda! O jeito é estudar! Nós não estamos prontos! Precisamos fazer diferente”* (4.º GDR, Cristiane, 19 mar. 2016).

Os professores, por meio das narrativas e apoiados nas charges, apontaram reflexões sobre a naturalização das práticas escolares – muitas vezes desprovidas de sentido – e destacaram também o empobrecimento da narrativa, reforçando a ideia discutida por Walter Benjamin (1994a).

Esse processo de reflexão é importante, pois permite ampliar o olhar sobre a sua própria prática pedagógica, como destaca, por exemplo, Mariana, que, ao retomar a fala de Cristiane, reforçou a sua necessidade de formação permanente: *“O jeito é estudar! Nós não estamos prontos!”* (4.º GDR, Cristiane, 19 mar. 2016).

Ao final do encontro, inspirada pelos trabalhos de Bispo do Rosário, apresentei uma maleta que organizei com toda a documentação obtida na pesquisa e, para compor o acervo, algumas linhas, pedacinhos de papel, bloquinho de anotações, entre outras miudezas. Ali estavam imortalizadas nossas histórias de vidas.

Foto 41 – Maleta inventário



Fonte: Acervo da PNF

Os professores, ao tomarem contato com os materiais presentes na mala, ficaram satisfeitos com a organização do material, que revelava a importância dada para as suas histórias de vida, pois toda a documentação da pesquisa, especialmente as fotografias e as narrativas, estava ali guardada, como se fosse um inventário de suas vidas. Essa organização pôde garantir que suas histórias ficassem ali preservadas e, ao mesmo tempo, em suspensão, como possibilidades para a re (invenção). Ao final, entreguei um texto para leitura e solicitei

ao grupo o registro das impressões para o próximo encontro, o que, de certa forma, contribuiu para as reflexões que haviam sido evidenciadas, principalmente sobre as questões relacionadas à Matemática.

**Narrativa de subversão:  
Resolução de problema na Educação Infantil**

*O que mais me interessou neste texto foi por se tratar de um registro de uma atividade desenvolvida na Educação Infantil. É um texto muito próximo da minha realidade, pois posso claramente, de acordo com a narrativa imaginar a realização dessa atividade. Este texto também deixa claro a necessidade de valorizar a realidade de cada aluno, movimentando a reflexão de como cada aluno desenvolveu ou resolveu aquela situação problema. Mostra também a importância do trabalho em equipe, onde foi possível discutir os meios e as intervenções necessárias para melhor desenvolvimento das aprendizagens. Ao final também destaca a importância de saber utilizar o material pedagógico, onde o mesmo material pode ser inovado ou utilizado de várias maneiras ou finalidades. Gostaria de continuar a leitura de todo o livro...*

*Registro de Cristiane - 5.º GDR, 14 maio 2016*

*A leitura do texto provocou algumas reflexões interessantes, a primeira delas está relacionada a estratégia utilizada pela pesquisadora, que ao se predispor a ministrar a atividade no lugar da professora possibilitou uma vivência significativa ao educador que pôde refletir prática pedagógica sob outro ponto de vista. Outro ponto que destaco foi a contextualização do problema a ser resolvido pelas crianças através da utilização de uma caixa de história. Tal estratégia evidencia o quanto os saberes matemáticos estão relacionados às práticas cotidianas da escola e da vida das crianças. Não posso deixar de mencionar a riqueza e a variedade das respostas emitidas pelas crianças e a importância da escuta e do olhar atento do professor para identificar e valorizar todo o conhecimento que é produzido pelas crianças.*

*Registro de Rafael - 5.º GDR, 14 maio 2016*

Figura 16- O protagonismo dos professores

Optei por abrir esta narrativa com os registros de Rafael e Cristiane sobre as impressões deles sobre o texto “Caixas de história e resolução de problemas: uma articulação possível”. de Daniela de Fátima Tasselli da Penha, retirado do livro *De professora para professora* (PENHA, 2008). (Anexo 2)

O que os registros de Rafael e Cristiane revelaram? Uma questão central que perpassou os dois textos se refere ao processo formativo – em especial, ao trabalho coletivo, ou seja, à importância dos grupos, sejam eles de discussão ou para a própria formação. Assim, colocar-se no lugar do outro, ou ainda se disponibilizar, conforme apontou Rafael, foi bastante interessante, assim como a oportunidade de valorizar o que os alunos trouxeram das possíveis soluções para o problema apresentado apontado por Cristiane.

Durante a partilha e a leitura dos registros de Rafael e Cristiane no GDR, a primeira questão apontada foi a lembrança que todos tinham de como era entendida a “resolução de problemas”, tanto na escolarização como na docência.

Mariana comentou: “*Resolver problemas para mim sempre foi um trauma, pois a gente tinha que se submeter às ordens da professora*” (GDR, Mariana, 14 maio 2016). Sueli, por sua vez, ficou perplexa ao ler o texto e comentou: “*Imagina que no nosso tempo era assim!*” (GDR, Sueli, 14 maio 2016).

Assim, embora Mariana e Sueli não tivessem entregue seus registros para serem partilhados, as suas falas denotaram a leitura do texto, o que, de certa forma, levou-as a pensar o que foi a “resolução de problemas” nos tempos de escola, revelando mais uma vez o quanto o ensino de Matemática para elas foi complicado, pois apontaram, ora as dificuldades para a realização dos exercícios, ora o silenciamento, em virtude de suas vozes não serem ouvidas.

Sueli, nas entrelinhas, se sentiu fragilizada por não ter tido a oportunidade de, ao menos, contar para a sua professora que não compreendia os conteúdos, e Mariana demonstrou uma possível indignação por não ter sido compreendida pela professora, ao desejar manifestar a maneira como havia chegado a uma resposta igual à dela através do cálculo mental. Na verdade, o que importava para a professora era o resultado, ou seja, a execução dos algoritmos que previam uma sequência de passos a seguir metodicamente para a obtenção do resultado, contrapondo-se ao processo que permitia ao aluno mostrar seu pensamento matemático!

Houve também um momento significativo no grupo, desencadeado pela leitura dos registros de Rafael e Cristiane sobre a importância do processo formativo. Mariana destacou:

*“Eu defendo a importância das socializações de experiências entre os pares durante a formação na escola, acho que é necessário! A gente parece que fica numa ilha isolado fazendo um monte de coisa e nem consegue compartilhar as nossas aulas”* (GDR, Mariana, 14 maio 2016). E Rafael assim se manifestou: *“A gente resolvia os problemas mecanicamente. Lembro-me até que eu ia adiantando as lições. Ainda bem que hoje já posso pensar diferente”*. (GDR, Rafael, 14 maio 2016). Sueli, mais enfaticamente, desabafou: *“Olha, para falar a verdade, eu nem quero lembrar da Matemática, dos problemas e ainda não me sinto preparada para lidar com a resolução de problemas. Ah, já sei que pode ser de outro jeito, mas eu tenho que estudar muito para poder dar conta, ainda mais como coordenadora de escola”* (GDR, Sueli, 14 maio 2016).

Posteriormente, às manifestações do grupo, optei por compartilhar com eles os estudos acerca da resolução de problemas na perspectiva dos educadores matemáticos, em especial, de George Polya. Recorri ao texto do pesquisador para trazer algumas contribuições para o grupo e disse aos professores o quanto a resolução de problemas na escola muitas vezes foi interpretada de forma equivocada, dando uma ênfase maior aos problemas fechados e privilegiando apenas uma resposta e uma única maneira para encontrar o resultado. Rafael comentou: *“Nossa! Quantas vezes a gente fazia problemas e tinha que resolver tudo aquilo metodicamente. Eu sabia o resultado de cabeça, e não valia”* (GDR, Rafael, 14 maio 2016).

Comentei com o grupo que é central compreender as perspectivas pedagógicas em cada tempo histórico, para entender como as relações se estabelecem – principalmente aquelas entre o professor e os alunos na sala de aula, em especial, o modo como o aluno aprende e desenvolve o pensamento matemático. Por muito tempo a Matemática, como disciplina, recebeu forte influência de um ensino seletivo e tecnicista, que se caracterizou pela exclusão do saber das camadas sociais e pelas práticas escolares extremamente tradicionais, propiciando poucos avanços no modo de apreensão dos conceitos matemáticos nos campos escolares.

Stanick e Kilpatrick (1989) destacaram três concepções da resolução de problemas: a resolução de problemas como contexto, como capacidade e como arte. As tendências curriculares mais recentes apontam para a importância de ensinar matemática pela resolução de problemas, ou seja, os problemas constituem o contexto para a introdução dos conceitos matemáticos. A perspectiva da resolução de problemas como arte, tal como defendia George Polya (1995), se constituiu numa poderosa ferramenta matemática, visto que ela desenvolve o pensamento abduutivo do aluno – a conclusão de um raciocínio se faz por meio de levantamento de hipóteses.

E o que pode ser considerado problema para uma criança da educação infantil? Creio que a leitura do texto de Penha (2008) pelo grupo tenha possibilitado aos professores outras concepções sobre a resolução de problemas: problema como jogo, como brincadeira, como situações do cotidiano que requerem criação de estratégias e tomadas de decisão; problemas que podem ser propostos a partir de uma imagem, de uma cena, de uma história ou de uma caixa de histórias...O texto discutido no grupo possibilitou algumas sínteses: a importância de possibilitar o pensamento matemático e as intervenções adequadas para a resolução de problemas. A professora Cristiane, ao escrever suas impressões sobre texto destacou: “*Esse texto deixa claro a necessidade de valorizar o pensamento de cada aluno e a intervenção do professor*” (GDR, Cristiane, 14 maio 2016). Ela deu ênfase para os processos que envolvem a resolução de problema, (re) significando, provavelmente, a sua prática em sala de aula. Por sua vez, a professora Mariana desabafou: “*Nossa, me recordo muito bem, a gente tinha que resolver os problemas do jeito dela [referindo-se a sua professora]*” (GDR, Mariana, 14 maio 2016).

E o que essa discussão subverteu? Creio que, para Rafael e Cristiane, a possibilidade da escrita permitiu um processo reflexivo e também o debate ocorrido no grupo, a partir da leitura do texto. A escrita é um importante instrumento formativo, pois ela possibilita ao professor tornar-se ator e autor, organizar as suas ideias, repensar o percurso vivido na escola e a sua prática em sala de aula. O exercício da escrita propicia um diálogo interior conosco mesmo!

Cabe aos professores, convictos da riqueza do trabalho com a resolução de problemas, uma mudança nos modos de ensinar matemática, tarefa que requer esforços de todos os envolvidos e pressupõe espaços de formação e de compartilhamento de práticas de sala de aula. Diante do movimento do grupo, foi sugerido para o encontro seguinte o compartilhamento de fotos da sala de aula em que atuam na Educação Infantil.

## Narrativa de subversão

### Nosso álbum de fotografias da docência na Educação Infantil

#### Quadro 9– Álbum de fotografias e narrativas



Foto 42

*Inicialmente é preciso dizer que não foi tarefa fácil escolher apenas uma foto; no entanto, escolhi este retrato, pois ele traz alguns elementos importantes para descrever minha concepção sobre a Educação Infantil. Acredito que a ampliação dos saberes das crianças deve acontecer através das brincadeiras e das interações que estabelecem com seus pares, com os educadores e com o ambiente que as cercam.*

*Além disso, as vivências proporcionadas na escola devem possibilitar o contato com a natureza, a livre movimentação pelos espaços, o respeito às vontades e escolhas das crianças, para que de fato se tornem protagonistas de suas ações.*

Rafael



Foto 43

*Exploração de jogos de encaixe e carretéis*  
*Ao pensar em uma foto, lembrei-me desta, pois me fez refletir sobre a questão das inteligências múltiplas, essa foto traz para mim a clareza de que todo de ser humano é capaz e que tem algo a oferecer. O Roberto é uma criança que tem dificuldades na relação interpessoal, porém demonstra capacidade matemáticas e artísticas que superam as dos outros colegas. Isso fica claro que não podemos desconsiderar e nem discriminar nossos alunos pelas dificuldades encontradas, mas, sim, encontrar neles suas habilidades, mostrando para eles que são capazes e podem superar suas dificuldades. Devemos valorizar o ser humano e desenvolver suas potencialidades.*

Cristiane



Foto 44

*Brincando no parque de areia*  
*Poderia escolher várias fotos para representar a Educação Infantil, crianças brincando, pintando, criando, etc., mas esta foto traz para mim um sentimento bom, de acolhimento, de entrega, de carinho. Essa foto mostra duas crianças filhas únicas que encontraram na escola a oportunidade de brincarem juntos, de interagir, de sentir e dar carinho. Neste mundo em que vivemos hoje com pessoas tão egoístas e com tanta violência podemos proporcionar para elas momentos de paz, onde podemos ensinar que a solidariedade, o respeito e o carinho são algo precioso para nossas vidas. E que, além de trabalharmos para o desenvolvimento cognitivo e físico, podemos também contribuir para o desenvolvimento de cidadãos íntegros que façam a diferença na sociedade.*

Cristiane

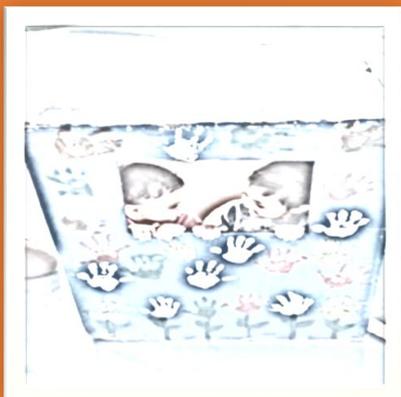


Foto 45

*Algo tão simples se torna algo tão rico! Ao escolher essa foto, fiquei fascinada com a alegria no olhar de um para o outro, ao brincar em uma caixa de papelão. Essa foto aponta alguns elementos essenciais na educação infantil, do desejo e a necessidade que a criança sente na brincadeira. O brincar vem espontaneamente da criança e acredito que, quando proporcionamos esses momentos onde a criança é protagonista, ela passa a adquirir conhecimento de si, fica mais autônoma e aprende coisas que levará para o resto da vida*  
Sueli



Foto 46

*Escolhi esta foto, pois ela retrata o papel da educação infantil nos dias atuais, visto que hoje há ênfase em um processo de ensino aprendizagem em que o aluno seja autor de sua aprendizagem. Por meio de suas descobertas a criança alcança novos conhecimentos e experiencia situações desafiadoras e instigantes de forma livre e espontânea.*

Mariana



Foto 47

*Sob a sombra do pé de jaca eu me encontro comigo mesma!*

NFP

Esse encontro foi marcado por risos e mergulhos no interior da docência! Dessa forma, não produzi uma narrativa inicial do que ocorreu no grupo, porque creio que as imagens e as escritas deram conta do que se havia proposto para o encontro.

Do meu processo reflexivo, a sensação que tive nos três últimos encontros é que a formação não estava mais sob a supervisão de uma formadora-pesquisadora!

O conjunto de fotos e as narrativas dos professores da infância que abrem essa narrativa nos possibilitaram muitas reflexões, especialmente sobre a escola que queremos. A fim de contextualizar, neste álbum apenas a Foto 45 não é da mesma escola. A primeira ideia que permeia todas as fotos é ressaltar a importância dada ao brincar. Cinco das seis fotos referem-se aos espaços externos da escola. Esse indicativo é importante, pois valoriza a saída as crianças das salas, para que possam brincar livremente.

Durante o compartilhamento das fotos e dos registros no grupo, constatei que os professores da infância tentavam a todo tempo estabelecer relações entre as infâncias vividas por eles e o que a escola – no caso, eles, na condição de docentes – tem experienciado com as crianças, conforme Mariana comenta: *“Escolhi esta foto, pois ela retrata o papel da educação infantil nos dias atuais, visto que hoje há ênfase em um processo de ensino aprendizagem em que o aluno seja autor de sua aprendizagem”* (6.º GDR, Mariana, 04 set. 2016).

As Fotos 43, 44 e 46 são registros fotográficos de propostas realizadas pelas próprias professoras de suas respectivas salas de aula e, portanto, não foram projetadas para serem apresentadas para a pesquisa. As professoras nos disponibilizaram seus próprios arquivos. Assim, seus registros revelaram o cotidiano vivido, e as fotos, lembranças de propostas já vividas pelas crianças, constituem rica documentação pedagógica e denotam a importância do processo reflexivo da prática docente. Para Dahlberg, Moss e Pence (2003, p.6, grifo dos autores):

estamos na verdade referindo-nos a dois temas relacionados: um processo e um importante conteúdo desse processo. A “documentação pedagógica” como conteúdo é o material que registra o que as crianças estão dizendo e fazendo, é o trabalho das crianças e maneira com que o pedagogo se relaciona com elas e seu trabalho.

As Fotos 42, 45 e 47 são registros fotográficos de Rafael, de Sueli e da pesquisadora, respectivamente. Aqui talvez seja importante mencionar que na escola ocupamos cargos de gestão. Dessa forma, de que lugar falavam os nossos registros? Por que as escolhas? O que nos tocou? Aqui entra em cena um álbum que formou um mosaico com várias peças! Texturas, cores, cheiros, olhares, gestos ...

Na Foto 42, há dois corpos que parecem orquestrar a mesma sinfonia: as mãos e os gestos parecem estar em perfeito equilíbrio. O olhar de centramento da menina parece-me inegável! A leveza da terra que escorre da colher parece querer cultivar a arte de servir, e o mesmo se observa da mão da menina que segura firme a frigideira! Essa ideia converge com o que possivelmente Rafael trouxe no seu registro acerca da sua concepção de criança, como “sujeito do processo de educação”. Para Barbosa (2007, p.1066):

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões.

Na Foto 43, Roberto e a construção de seus mundos. As peças se encaixam, desencaixam, articulam e desarticulam, de modo totalmente previsível para um jogo de encaixe que mexeu com a professora Cristiane, pois no cotidiano, conforme relata Cristiane, Roberto parece não querer se encaixar, não se afinar com ninguém da sala.

A professora, na tentativa de compreender aquele processo de des(construção), recorreu às inteligências múltiplas. De certa forma, ela se contrapõe ao ensino tradicional, em especial em relação à Matemática. Cristiane destacou:

*Isso fica claro que não podemos desconsiderar e nem discriminar nossos alunos pelas dificuldades encontradas, mas, sim, encontrar neles suas habilidades, mostrando para eles que são capazes e podem superar suas dificuldades. Devemos valorizar o ser humano e desenvolver suas potencialidades. (6.º GDR, Cristiane, 04 set. 2016)*

A professora parece ter pensado a partir da perspectiva da resolução de problemas, na medida em que a criança (Roberto) criou inúmeras possibilidades com os jogos de encaixe. Roberto denota ter despercebido que foi fotografado. Recordo-me que tive a oportunidade de conviver com Roberto no parque da escola. Lembro-me de que ele colocava o escorregador virado para a rua, se sentava e ficava por horas olhando os caminhões que subiam e desciam! Um dia perguntei-lhe sobre o que fazia e me disse que gostava de ficar olhando os caminhões e que morava ali perto! Era essa a janela pela qual Roberto via o mundo todos os dias! Quem sabe, no imaginário de Roberto, os encaixes e os desencaixes formavam torres, pontes, posto de gasolina e caminhões, representando, a partir do seu ritmo e de uma forma própria na sala, o mundo visto lá de cima do escorregador!? Lá fora, quando ele brincava com a imaginação, talvez a transportasse brincando na sala de aula. Para Barbosa (2007, p. 1065-1066):

As crianças têm um modo ativo de ser e habitar o mundo, elas atuam na criação de relações sociais, nos processos de aprendizagem e de produção de conhecimento desde muito pequenas. Sua inserção no mundo acontece pela observação cotidiana das atividades dos adultos, uma observação e participação heterodoxa que possibilitam que elas produzam suas próprias sínteses e expressões.

Na Foto 44 há duas crianças (um menino e uma menina) no parque de areia; um pote de sorvete e uma panelinha fazem parte do cenário. Parece-me que naquele momento nada acontece ao redor! A areia já não é mais a areia, é o território das duas crianças. A areia transportada de um pote para o outro talvez simbolize a beleza do brincar. O menino está deitado ao lado da menina e ambos parecem estar bem acomodados. O menino e seu corpo encolhido parecem tentar se conectar com o momento de sua vida intrauterina! Os pés sobre a areia estão numa ligação íntima de plenitude!

Na Foto 45 dois meninos trocam olhares dentro da caixa de papelão. A brincadeira aqui não é de esconde-esconde. A sensação é de que, pela primeira vez, brincavam juntos, tamanha é a alegria. Assim, o brinquedo que os aproxima é uma caixa de papelão! Os meninos brincam de se ver, de sorrir! Há uma sinergia, uma vibração positiva!

Na Foto 46 várias crianças exploram diversos materiais não convencionais que possibilitam a motricidade. Pneus, cordas, cones e túneis compõem o enredo. Assim, a escolha dos materiais pela professora e a organização do espaço foram decisivos para possibilitar que as crianças brincassem livremente. Um menino tenta se equilibrar no pneu! Cadê a professora? Provavelmente observa a interação deles com os objetos! As *Diretrizes curriculares para a Educação Infantil* se referem ao espaço: “é preciso haver a estruturação dos espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais)” (BRASIL, 2009a, p. 12).

Na Foto 47 duas crianças brincam sob a sombra da jaqueira da escola. O banco construído para que elas possam se sentar vira uma mesa para os utensílios do seu cotidiano serem colocados. Há uma delicadeza nos gestos com as mãos, no toque suave sobre os objetos, conhecidos como “mudas”. As duas crianças parecem estar bastante concentradas no que fazem. Chamo a atenção para os joelhos flexionados. Uma delas parece estar sentada sobre os pés e a outra mantém os pés firmes sobre o chão. Pés descalços, sentindo a textura e a temperatura ali presentes!

Uma pergunta necessária para esses lugares de brincar e seus enredos é sobre o papel que o professor teve na organização desses lugares: Que papel ele ocupou? Qual a

importância do planejamento, da organização e das escolhas dos materiais e espaços? Que encontros e relações foram estabelecidas entre as crianças?

Assim, as fotos e as narrativas apresentadas pelos professores da infância sugerem a tentativa de superar modelos curriculares fragmentados e centrados no controle do corpo e, portanto, subvertem a lógica adultocêntrica. De certa forma, essa possibilidade de pensar a criança como um sujeito de direitos e como protagonista possibilita contribuir para romper com a invisibilidade das crianças.

Sabemos o quanto é importante valorizar a identidade das crianças, suas singularidades, histórias, culturas, pertencimentos e suas histórias de vida. Assim, o desafio é fazer uma outra escola, cujo currículo não tenha pressupostos demarcados como assistencialistas, compensatórios e não seja visto como preparatório para outras etapas do processo de educação.

Há necessidade de descolonizar e desnaturalizar as crianças como seres entendidos pela “falta” e, portanto, não cabe à escola fazer uma educação desprovida de sentidos.

As crianças pequenas dão pistas aos professores que desejam uma pedagogia permeada pelas interações – com os pares ou consigo mesmas – e por práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências lúdicas e, principalmente, para processos de aprendizagem no coletivo, diferente da prática pedagógica pautada por imposições, desconsiderando o que as crianças nos revelam. Tal mudança somente é possível a partir do momento que o professor da infância se coloca como um observador atento.

Portanto, considerar o papel da Educação Infantil para o desenvolvimento infantil talvez possibilite a ampliação do olhar para as crianças. Vale mencionar que durante a escrita dessa tese está em discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica. Certamente todo processo reflexivo pode trazer contribuições, mas é preciso assegurar as peculiaridades da Educação Infantil, especialmente no que se refere às conquistas sinalizadas em documentos anteriores (DCNEIs, resolução CNE/CEB nº 04/10, Constituição Federal de 1988) decorrentes da luta para nos desvencilharmos de uma sequência de conteúdos transmitidos de maneira rígida e desprovidos de sentido para as crianças.

Os professores da infância precisam ser responsáveis pela educação de seus alunos as crianças, mas para compreendê-las é preciso estar com elas, observar, “escutar as suas vozes e silêncios”, bem como interpretar os seus corpos e seus gestos. O professor precisa acolhê-las e desafiá-las, para que participem de um percurso de vida compartilhado. Cabe a ele, portanto, observar e realizar mediações, avaliar e adequar sua proposta às necessidades, aos desejos e às potencialidades do grupo de crianças e de cada uma delas em particular.

Assim, torna-se decisivo pensar que espaço e que materiais serão colocados à disposição dos alunos. Ser professor da infância é uma construção contínua de profissionalização que exige saberes teóricos, metodológicos e relacionais que não estão nos manuais, nem nos documentos que tendem a normatizar. Assim se expressa Mário Quintana (2007, p.138):

No retrato que me faço  
- traço a traço –  
Às vezes me pinto nuvem,  
Às vezes me pinto árvore

Às vezes me pinto coisas  
De que nem há mais lembrança...  
Ou coisas que não existem  
Mas que um dia existirão...

E, desta lida, em que busco –  
Pouco a pouco –  
Minha eterna semelhança

No final, que restará?  
Um desenho de criança...  
Terminado por um louco!

Inspirada pelo poeta, prossigo, no cotidiano, meu trabalho; e aqui, meu relato, que se estenderá pelo capítulo 5.

## 5. DA NOSSA CAMINHADA ÀS ANOTAÇÕES NAS BORDAS DO CADERNO

Foto 48- At the Library



Fonte: Boris Kossoy.com

É preciso terminar... alinhavar, costurar, olhar para trás, para as pegadas, para os rastros e, portanto, para as anotações feitas na borda do caderno. São vários os sentimentos que perpassam a minha cabeça – principalmente, o medo do fim!

Neste trabalho busquei escavar um caminho que pudesse mobilizar os professores da infância a (re)pensarem sobre as suas trajetórias de vida e formação. Nessa trajetória, reportando-me à fotografia do Arlequim, que sinalizou o início desta viagem, constatei – em meio a percalços, alegrias, frustrações, mapeamentos de rotas, atravessamentos, processos formativos, reconfigurações, desilusões, dizeres e não dizeres, olhares e invisibilidade – a possibilidade da tessitura de uma narrativa que enreda, converge, diverge, distancia, aproxima e refigura.

A primeira questão a considerar na pesquisa foi a potencialidade da narrativa dos professores. Tratava-se, portanto, de romper com o processo de formação hierarquizado e positivista, e deslocar-me para um dos modos de fazer formação que pressupõe o envolvimento de todos os atores na busca pela transformação individual e coletiva.

O movimento construído na tese nos propiciou possibilidades de troca de sentidos e significados entre nós. A aprendizagem com os pares aqui não pode ser mensurada ou quantificada; no entanto, ela foi vivida por cada um de nós que se predispôs a entregar-se a este processo, num movimento experienciado e único para cada sujeito.

E o que impulsionou esse movimento? O que nos uniu e nos modificou foi a possibilidade de narrar, considerar as nossas singularidades e pluralidades, do indivíduo consigo mesmo, em que cada um, a partir de sua formação historicamente construída, incompleta e inconclusa.

Assim cada um ocupou ora a relação de narrador, ora de ouvinte, possibilitando uma gama de sentidos, dando a ideia de que “a figura do sujeito e de sua identidade se inventa e recompõe sem cessar”, conforme Delory-Momberger (2014b, p. 39).

Esse movimento de reinvenção dos sujeitos foi potencializado pelo grupo de discussão-reflexão, que entendo aqui como um organismo vivo, que é capaz de romper com a racionalidade técnica tão presente nos processos formativos, conjuntamente com o desejo de aprender dos participantes.

A partir da concepção que subjaz ao sentido da pesquisa-formação, os professores não participaram do grupo de discussão-reflexão com a ideia de uma educação bancária, que molda o professor ou o aluno no processo formativo como um “pote vazio” e em que a tarefa de formar é “encher o pote”; e desconsidera a potencialidade do professor, a sua voz e o seu protagonismo como produtor de conhecimento.

As narrativas que permearam os nossos encontros nos possibilitaram revelar trajetórias sedimentadas, que no “carrossel” produziram outros sentidos do que é tornar-se professor da infância e compreender as potencialidades das crianças.

Essa “tessitura da intriga” (RICOEUR, 1994), que se formou ao narrar histórias, possibilitou viver momentos/enfrentamentos e nos mobilizou para que pudéssemos compreender as nossas escolhas, o porquê delas e a concepção de culturas escolares vividas por nós durante a escolarização inicial.

Os professores tiveram em evidência sua voz e seu protagonismo, constituíram-se como sujeitos que falavam e assumiam as suas singularidades, e sentiram-se desafiados a construir e, muitas vezes, a (re) inventar sua docência. Creio que isso foi possível, porque o professor tendeu a se envolver com o seu processo de formação, contribuindo para a constituição de sua identidade docente.

No grupo de discussão-reflexão criamos um certo grau de proximidade, imbuídos pelas nossas histórias coletivas, as quais propiciaram o sentimento de pertença e fomentaram o desejo de rever-nos, como se estivéssemos olhando para dentro e nos projetando, construindo um “saber da experiência” que possibilitou o empoderamento e a criticidade.

Ainda, no grupo de discussão-reflexão, os professores e a pesquisadora-narradora-formadora se reconheceram em seus modos de ser, sentir, pensar, agir e produziram sentidos embalados por um “carrossel” que lhes possibilitava, por sua circularidade, ver-se e ver o outro, dando a ideia de que todos ali estavam juntos com o mesmo objetivo e, embora cada um tivesse desejos e pretensões diferentes, havia certamente pelo menos um ponto em comum: a docência.

Não há a pretensão, no “carrossel”, de estabelecer relações de dependência uns dos outros; no entanto, se faz necessário compreender que as relações que ali se estabeleceram foram movidas por tensões, conflitos e pontos de vista diferentes. Trata-se, portanto, do que destacou Bakhtin (2011) como um “olhar estético” que é “fundamentado em valores que acaba por atribuir valor, consciente ou inconscientemente a tudo o que é observado”, conforme afirmam Serodio et al. (2015, p.138).

Dessa forma foi possível, nesse processo, identificar a busca do sentido e de conhecimento, “num círculo hermenêutico, numa espiral que alarga os significados vividos numa ampliação dos horizontes, dos contextos significativos, e de si mesmo” (JOSSO, 2004 apud SANCHES, 2010, p.114).

Quero destacar aqui que nessa ponte para a arte do encontro propriamente dita houve perspectivas para abertura de várias janelas que levaram em consideração a importância das

narrativas como um conhecimento e que se projetou para uma perspectiva provisória de inacabamento e, portanto, de novas (re)configurações. Nesse movimento torna-se ímpar considerar um contínuo que pulsa e conduz para um deslocamento de si que se projeta um olhar para dentro e para fora, possibilitando o (re)pensar. E isso abre possibilidades para um exercício de alteridade.

Gostaria também de destacar as minhas aprendizagens na condição de PNF, durante o processo de escrita da tese, em meio aos acontecimentos, aos processos que envolveram a construção artesanal deste trabalho e das minhas próprias limitações. Creio que a escrita foi uma potente experiência formativa! Percebi o quanto o coletivo pode nos ajudar a compreender o “excedente de visão” de Mikhail Bakhtin, num movimento em que o meu olhar transforma o do outro, em que “ele deve tornar-se outro em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro” (BAKHTIN, 2011, p. 13).

Destaco neste trabalho a relação de aprendizagem que permeia a orientanda e a orientadora, esta tão pouco citada nos trabalhos acadêmicos. Que lugar ocupa a orientadora diante dos devaneios da orientanda? Que brechas são necessárias para que o processo de mediação se estabeleça entre a orientanda e a orientadora? Essas, entre tantas outras indagações, sobrevoaram o trabalho e possibilitaram novas provocações, especialmente para o movimento escritor-leitor-ouvinte-narrador como numa espiral.

Quero aqui externar as contribuições da banca de qualificação, que entendo como um processo indissociável ao percurso da tese. Talvez quebre aqui outro paradigma do trabalho acadêmico, mas não há como desconsiderar o processo vivido pela orientanda durante a qualificação. Trata-se de uma situação de inquietação e provocação. Parece-me uma relação do texto à ação de “mão dupla”. A banca é leitora crítica que narra, questiona, reflete e reconfigura o texto e amplia o excedente de visão.

E o que aprendemos com as narrativas de infância e da escola dos professores? Que concepções de infância foram ali externalizadas? Que lugar ocuparam nossas professoras da escolarização inicial? Se acreditamos decisivamente que as crianças possuem as suas próprias teorias e que elas são protagonistas do seu conhecimento e produtoras de culturas, na condição de professor precisamos alargar nossas práticas educativas. Cabe, então, desfazer-se de ideias arraigadas historicamente nos velhos tipos de ensino e que não despertaram curiosidade e desafios, ou seja, que pouco propiciaram a ampliação do conhecimento; portanto, urge, compreender, silenciar e dialogar com as crianças, pois nessa trama podem se configurar outras possibilidades de fazer uma outra escola, um lugar movido pela pertença, pleno de sentidos e intencionalidades.

Essas reflexões aqui apresentadas não tiveram a intenção de trazer respostas a todos os entraves que vivemos cotidianamente, seja na atuação com as crianças na escola, seja nos processos formativos. No entanto, cabe tornarmo-nos capazes de lapidar e construir aprendizagens de forma colaborativa. Quem sabe Cecília Meireles possa nos inspirar: “Porque a vida, a vida, a vida, a vida só é possível reiventada”.

Precisamos coletivamente (re)construir os processos formativos, como quem faz o restauro de uma obra de arte quebrada ou desgastada pela ação do tempo, ou seja, é preciso que as nossas limitações e potencialidades se contraponham à manutenção de políticas públicas que, na maioria das vezes, se estabeleceram a partir das relações assimétricas e de desigualdades.

Na tentativa de responder aos objetivos apresentados para este trabalho, retomo aqui o primeiro deles: “compreender, com apoio das entrevistas narrativas sobre as lembranças de escolarização compartilhadas no grupo de discussão-reflexão, as potencialidades das fotografias e das narrativas a ela relacionadas”.

Quero aqui resgatar alguns achados que constatei durante a primeira entrevista narrativa, cuja nota de campo me encorajou a dizer que a fotografia conhecida minha de tanto tempo foi um disparador para a conversa, pois ela possibilitou uma memória-aproximação entre mim, pesquisadora, e os professores da infância. O segundo aspecto a considerar foi a combinação desses dois instrumentos na pesquisa – fotografia e narrativa –, que podem ser revisitadas e fomentar novas reflexões. Isso, de certa forma, potencializou o papel de ambas como linguagens para a emancipação e a libertação. Acrescento aqui o quanto os encontros do grupo de discussão-reflexão e o movimento de narrador e ouvinte se fizeram nas duas direções, assim desmitificando os papéis de pesquisador e pesquisado.

Outro fator de destaque é a própria valorização dada às fotografias, entendidas aqui como documentos muitas vezes ameaçados pelo desaparecimento. Hoje, em virtude do acesso às mídias, embora elas estejam muito presentes na escola, o processo de reflexão sobre elas tende ainda ao caráter simplista da ilustração e a sua submissão ao armazenamento pelos meios tecnológicos sujeita-as a não serem mais revisitadas.

Quanto ao segundo objetivo: foi “buscar indícios da cultura escolar presentes nos contextos vividos pelas profissionais na condição de alunos e re(significar) a prática docente”, posso afirmar que a cultura escolar vivida por nós esteve nas fotografias do tempo de escola, nos cadernos, nas pastas de atividades mediadas por nossas narrativas. Um fato interessante presente neste trabalho também reside em dar voz a essas crianças e aos alunos-professores

em formação (Rafael, Cristiane, Sueli e Mariana), que (re)significaram e nos apontaram mais uma vez a necessidade de escutar as crianças, conforme defende Barbosa (2007).

Importa destacar as marcas que nos afetaram de forma negativa, como, por exemplo, Sueli, que se reportou ao caderno de caligrafia e nos dias de hoje fala com convicção que a sua letra não é bonita. Outro exemplo também foi evidenciado por mim, em relação ao meu comportamento na escola, quando minha mãe foi chamada. A nota D em tamanho maior e na cor vermelha do resultado da prova de Matemática vivida por Sueli e ainda a validação, relatada por Mariana, da resposta de um determinado problema sobre o qual só a maneira como o professor pensava era a correta, desconsiderando o raciocínio ou o ato criativo do aluno.

Diante dessas marcas aqui destacadas, percebi o quanto as culturas escolares são determinantes na escola. No entanto, os professores da infância deram indícios e desejos de um fazer docente diferente do vivido por eles. O álbum de fotografias compartilhado pelos professores revelou desejo de mudança, de transformação, a necessidade de olhar a criança nas suas potencialidades e de priorizar o brincar na Educação Infantil.

Há que considerar como potências nesta pesquisa a importância da criação de grupos de discussão-reflexão em que foi possível colocar-se à escuta dos professores e reconfigurar as suas histórias de vida e formação; o importante papel da linguagem, seja ela visual, oral e escrita, para favorecer ricos processos de reflexão no grupo, tornando visível o que Ricoeur (1994, p. 28) denominou de “tríplice presente”, ou seja, “em cada encontro presente, passado e futuro se entrelaçaram” (BRAGANÇA, 2012, p.29). Assim, fica evidente que a formação realizada de forma hierarquizada e verticalizada não produz conhecimento, pois ela está a serviço de um modelo transmissivo que não dá conta das especificidades da escola e da formação.

Entre os aspectos positivos no trabalho com as fotografias e narrativas está a ideia de contraposição aos movimentos que apressam a vida, ou seja, que nos impedem de aprendermos juntos: deixar-se experienciar, na tentativa de balizar um processo formativo capaz de construção de saberes essencialmente humanos e partilhados socialmente. Também o fotonarrar, seja com a materialidade propriamente dita da fotografia ou não, propiciou a ampliação de horizontes, sinalizando que existem possibilidades e brechas para novos caminhos para a formação docente, inclusive desmistificando que a docência se resume apenas à competência técnica.

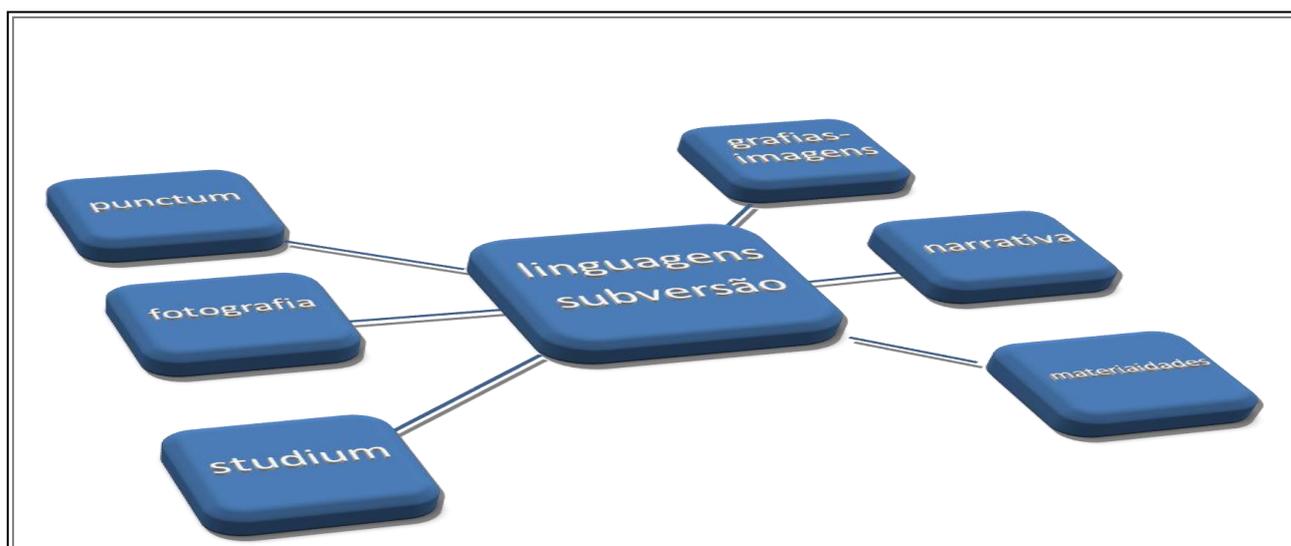
A pesquisa teve como questão central: “Que indícios de culturas escolares são revelados pelos professores da infância quando eles revisitam as fotografias de tempos de escola de seus acervos particulares (ou não) e narram sobre esse tempo?”.

Aqui os indícios são muitos a serem destacados. O primeiro deles é a própria prática pedagógica que se naturaliza e só poderá ser alterada, se houver possibilidade de compartilhar e problematizar o que se faz e de refletir sobre a prática.

O caleidoscópio das culturas escolares adentra o portão da escola e parece não querer sair mais. Elas estão na arquitetura escolar, especialmente nas escadas, nas separações por séries, nos espaços da escola; na falta de tempo para que as crianças brinquem no parque; na avaliação classificatória; nas datas comemorativas tratadas de forma isolada; na forma de corrigir; nos materiais produzidos na sala e que vão para casa; nos episódios de “bater o pé da escola”; nas relações entre professores e alunos; nos exercícios de Matemática, de Língua Portuguesa; nos deveres de casa; na influência midiática, entre outros.

Na invisibilidade do manequim/do professor, da aluna que incomoda na aula, da professora que manda bilhete...do sorriso da professora Laís ao entregar o diploma, da professora Marlene, da alegria de passar de uma lição da cartilha para outra, de poder brincar em casa imitando as professoras, da mãe que foi professora, do pai que toma a tabuada da filha, da professora que fez tudo por nós, da coleção Vagalume, das inspirações, da nossa identidade docente. Na tentativa de esboçar esse movimento, construí o Esquema 2:

Esquema 2 - Síntese do movimento constituído na tese



Fonte: Organizado pela PNF

A partir dessa circularidade compreendi que os sujeitos são entrecortados por seus documentos (fotografias), materialidades, textos e outros, possibilitando a criação de um movimento em que a narrativa favorece (re)significações na linguagem e nas práticas.

Ao finalizar esse movimento circular e processual, percebo que a subversão atravessou o trabalho desde a escolha do tema, os objetivos, a metodologia, num processo de re(construção) aberta e dialógica comigo e com os professores. É mister considerar um entrelaçamento de atos, ideias, sentimentos, significados que nos colocaram numa “intriga”.

Dessa forma, tensões, angústias e conflitos se fizeram presentes. Tensões marcadas pela dúvida sobre por qual caminho seguir e construir, qual a perspectiva mais apropriada, que produza um fio condutor para o trabalho; sobre a quantidade de dados obtidos na pesquisa-formação e as escolhas a serem feitas para as seções e capítulos. Quais títulos? Quais fotografias? Quais figuras? Quais instrumentos? Essas, entre outras indagações, cortaram a tese. Angústias sobre como transformar um projeto de pesquisa em uma tese, regular a relação com o tempo em todos os momentos da tese, especialmente na escrita dela e nas decisões bibliográficas. Conflito interior no jogo das palavras e as dimensões que a tese toma, especialmente dentro do critério da ética na pesquisa. E as incertezas no caminho? Ainda bem que encontrei a Ágora, o carrossel e os meus “parceiros” nesta jornada, pois sozinha não teria sido capaz!

O desafio agora é de um arremate em que caminhar pressupôs enfrentar conflitos tanto no aspecto individual quanto coletivo, sair da zona de conforto e construir uma “identidade narrativa”, termo utilizado por Paul Ricoeur. Essa identidade propriamente dita se enreda a partir da ideia de “contar-se”, ou seja, na ação e na interação com o outro. O sentido de “si” na obra de Paul Ricoeur é “um eu que se faz na caminhada, na passagem do tempo, no confronto com o diverso de si, e com o outro si” (SANCHES, 2010, p.112).

Neste grupo, tivemos como pretensão a aproximação e a voz, as histórias compartilhadas que se misturam, se confundem e “cada um sabe a dor e a delícia de ser o que é!”. Eis aqui nosso grito de resistência: Cantos de trabalho<sup>90</sup>.

Mandei caia meu sobrado... mandei, mandei, mandei - Mandei caia meu sobrado... caia de amarelo Mas cadê meu lenço branco... ô lavadeira Que eu lhe dei para lavar... ô lavadeira Madrugada madrugada ... ô lavadeira E o sereno serenou ... ô lavadeira Não tenho

---

<sup>90</sup>Tempo de resignificação, de movimento, de exploração, esculpir, gestos e perseveranças. Lavadeiras de Almenara é um [grupo de cantoras](#) em formação desde 1991 em [Minas Gerais, Brasil](#). Suas integrantes interpretam cantigas aprendidas nas beiras do [Rio Jequitinhonha](#), na cidade de [Almenara](#), além de modinhas, sambas de roda e batuques. As canções também retratam o cotidiano, ou seja, o trabalho de ribeirinhos, canoeiros e lavadeiras bem como as brincadeiras e a relação entre índios, negros e portugueses durante a colonização em Minas Gerais. O coral viaja por todo o país, tem também passagens internacionais com apresentações em [Portugal](#) e [Espanha](#) e já foi pauta de reportagens e documentários em redes de TV brasileiras. O coral também vem sendo considerado parte integrante do [patrimônio cultural imaterial](#) da região do [Vale do Jequitinhonha](#). Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Lavadeiras\\_de\\_Almenara](https://pt.wikipedia.org/wiki/Lavadeiras_de_Almenara). Acesso em: 02 jan. 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=lGYZd22p\\_zM](https://www.youtube.com/watch?v=lGYZd22p_zM) Acesso em: 25 maio 2016.

culpa do que se passou Deu uma chuva muito forte E o lenço carregou  
Morena você se lembra... ô lavadeira Da noite que se passou... ô  
lavadeira Madrugada madrugada... ô lavadeira E o sereno serenou... ô  
lavadeira Fui descendo rio abaixo...oi lavadeira Como desce o  
lambari... ô lavadeira Procurando amor de longe... ô lavadeira Que o  
de perto eu já perdi... ô lavadeira Fui descendo rio abaixo...oi  
lavadeira Numa canoa furada...oi lavadeira Arriscando a minha vida...  
oi lavadeira Por uma coisa de nada... oi lavadeira Mas cadê meu lenço  
branco... ô lavadeira Que eu te dei para lavar... ô lavadeira Madrugada  
madrugou... ô lavadeira E o sereno serenou... ô lavadeira Não tenho  
culpa do que se passou Deu uma chuva muito forte E o lenço  
carregou.

Foto 49 – Coral das Lavadeiras de Almenara



Fonte: <http://doremisol.blogspot.com.br/2013/03/coral-das-lavadeiras-de-almenara-recebe.html> Acesso em 06jan.2017

Espero que a fortaleza do canto das lavadeiras possa nos empoderar; que o lenço, o rio, o sereno, a madrugada, o amor, a perseverança e o trabalho nos unam num só coro, pois “não tenho culpa do que se passou”.

Pôr aqui um ponto final seguido de reticências.... e o convite para que outros possam partir e redesenhar novos percursos para a formação docente. Termino por aqui, embalada por “Chegadas e partidas”, de Milton Nascimento:

Mande notícias do mundo de lá/ Diz quem fica / Me dê um abraço  
venha me apertar / Tô chegando / Coisa que gosto é poder partir sem  
ter planos / Melhor ainda é poder voltar quando quero / Todos os dias  
é um vai-e-vem/ A vida se repete na estação/ Tem gente que chega  
pra ficar/ Tem gente que vai pra nunca mais/ Tem gente que vem e  
quer voltar /Tem gente que vai e quer ficar/ Tem gente que veio só  
olhar / Tem gente a sorrir e a chorar / E assim chegar e partir /São só  
dois lados da mesma viagem/ O trem que chega / É o mesmo trem da  
partida/ A hora do encontro é também despedida/ A plataforma dessa  
estação / É a vida desse meu lugar.

Ah... o Arlequim convida a iniciar uma nova jornada e a redesenhar outros caminhos, subir ou descer do trem, ou, quem sabe, trazer outras perspectivas para a pesquisa-formação.

Foto 50 – Surpresa na estrada



Fonte: Boris Kossoy.com

## **Estações, caminhos e faróis: as nossas experiências de leitura**

ALLOA, Emmanuel (Org.). **Pensar a imagem**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Coleção Filô/ Estética).

ALRØ, Helle; SKOVSMOSE, Ole. **Diálogo e aprendizagem em educação matemática**. Tradução de Orlando Figueiredo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 158 p.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês B. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

\_\_\_\_\_. Diário de classe, espaço de diversidade. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; CUNHA, Maria Teresa Santos. (Org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Pesquisa no/do/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008. p. 45-46

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/> Acesso em: 5 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação** – PUC/RS, Porto Alegre, v. 33, p. 6-18, 2010.

\_\_\_\_\_. Pesquisa sobre formação de professores: tensões e perspectivas do campo. In: FONTOURA, H.; SILVA, M. (Org.). **Formação de professores, culturas** – desafios a pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: ANPED, 2011. v. 2, p. 24-36.

ARAÚJO, M. F.; PASSEGI, C.; SARMENTO, T. Aprendizagem ao longo da vida: construção da identidade e formação de professores da infância, In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA AUTOBIOGRÁFICA, 5., 2014, Porto Alegre/RS. Porto Alegre, 2014. p. 1052-1058. ISBN 2178-0676.

ARROYO, MIGUEL G. Corpos precarizados que interrogam a nossa ética profissional. In: ARROYO, MIGUEL G.; SILVA, Maurício Roberto (Org.). **Corpo-infância:** exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 23-54.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem** (1929). Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1998.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução de Maria Ermantina Galvão a partir do francês. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

\_\_\_\_\_; Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

\_\_\_\_\_; Mikhail Mikhailovitch. **Para uma filosofia do ato responsável.** Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007.

BARTHES, Roland. **A câmara clara:** nota sobre fotografia: Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Camila et al. Algumas faces da formação: entre as políticas públicas municipais e o cotidiano da Educação Infantil. In: KRAMER, S; NUNES, M. F. R.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação Infantil**: formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

BASTOS, Maria Helena Camara. Relíquias escolares, uma vida em cadernos: um campo de pesquisa da cultura escolar. In: PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 179-208. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica Educação).

BASTOS, Maria Helena Camara. Escritas infantis na escola primária (Colégio Farroupilha/RS – décadas de 1940 a 1960). In: MIGNOT, Ana Chrystina; SAMPAIO, Carmen Sanches; PASSEGGI, Maria da Conceição. **Infância, aprendizagem e exercício da escrita**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política. **Obras escolhidas**. Volume I. São Paulo: Brasiliense, 1994a.

\_\_\_\_\_. Rua de mão única. **Obras escolhidas**. Volume II. SP: Brasiliense, 1994b.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Duas Cidades, 2002.

BOLÍVAR, Antonio. “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**. v. 4, n. 1, 2002, p. 1-26.

\_\_\_\_\_. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Ediciones Aljibe, 2006.

\_\_\_\_\_. La formación inicial del profesorado de secundaria y su identidad profesional. **Revista Estudios sobre Educación**, n.12, p.13-30, 2007. ISSN: 1578-7001.

\_\_\_\_\_; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfico-narrativa en educación** – enfoque y metodología. Madri: Editorial La Muralla, 2001.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

\_\_\_\_\_. **O tempo vivo da memória**: ensaios de Psicologia Social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Memória e prática docente: relatando caminhos da construção identitária. **Contexto e Educação** – UNIJUÍ, ano 17, n. 68, p. 67-80, out./dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **História de vida e formação de professores**: diálogos entre o Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

\_\_\_\_\_; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Abordagens teórico-metodológicas da formação de professores em dois tempos: olhares sobre o CIPA I (2004) e o CIPA V (2012). **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica** - BIOgraph, Salvador, v.1, n.1, jan./abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Lei n. 9394/96**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br> Acesso em: 20 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Matemática**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf) Acesso em: 25 jun. 2016

\_\_\_\_\_. **Lei nº11.645/08**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC; SEB, 2006a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2006b. 2 v.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009a. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 29 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 05/2009**. Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CEB nº 20 2009**. Brasília: MEC/SEB, 2009d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creche**: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRUNER, Jeromer; WEISSER, S. A invenção do ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CAMPOS, Silmara; PESSOA, Valda I. F. Discutindo a formação de professores colaboradores e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. p. 183-206.

CARTA CAPITAL. Dilma: Nunca imaginei que teria de lutar de novo contra um golpe. 2016. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/politica/dilma-2016-nunca-imaginei-que-seria-necessario-lutar-de-novo-contra-um-golpe2016> Acesso em: 05 jan. 2017.

CARVALHO, Carolina. Comunicações e interações nas salas de matemática. In: NACARATO, A. M.; LOPES, C. E. (Org.). **Escritas e leituras na educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 15-34.

CAVACO, M. H. Ofício de professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1995. p. 84-107.

CLANDININ, J.; CONNELLY, M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução do Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores - ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLARETO, Sonia Maria. **Terceiras margens: um estudo de espacialidades em Laranjal do Jarí (Amapá)**. 2003. 254 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2003.

CLARETO, Sônia Maria. Etnografias e pesquisas interpretativas: crises da modernidade e enfrentamentos de seus impactos. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2005, Bauru.

CORSARO, Willian. A. **Sociologia da infância**. São Paulo: Artmed, 2011.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DANTAS, Marta. **Arthur Bispo do Rosário: a poética do delírio**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. Tradução e revisão científica de Maria da Conceição Passeggi. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014a.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida: da invenção de si ao projeto de formação**. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Brasília: EDUNEB, 2014b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (Org.). **Diferenças teórico-metodológicas e conceituais entre “pesquisas sobre formação docente” e “pesquisas na formação docente”**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-42.

\_\_\_\_\_. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo** – Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, v. 1, p. 34-42, jan./jun. 2014.

\_\_\_\_\_. A construção social do individualismo na profissão docente: como transcender as fronteiras tradicionais da identidade dos professores? **Revista Educação** – PUC-Camp, Campinas, v. 20, n. 2, p.127-142, maio/ago. 2015.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de saber**. São Paulo: Moderna, 2003.

EDUCAÇÃO INFANTIL E PRÁTICAS PROMOTORAS DE IGUALDADE RACIAL. Coordenação geral Hédio Silva Jr., Maria Aparecida Silva Bento, Silvia Pereira de Carvalho. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CERT: **Instituto Avisa Lá** – Formação Continuada de Educadores, 2012.

ESCOLANO, Augustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, Augustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p.19-57.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. [Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na Cidade de São Paulo \(1935-1938\)](#). Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Feusp, São Paulo, 1994.

\_\_\_\_\_; RIGOTTI, Gabriela F.; OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao M. **Imagens e palavras: homenagem ao Milton José de Almeida** – 08/2014. Campinas, Autores Associados.

FAZOLO, Elaine. Pelas telas do aramado: práticas culturais e pedagógicas na Educação Infantil. In: ROCHA, Eloisa A. C; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil: enfoque em diálogo**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Prática pedagógica).

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 31-57.

\_\_\_\_\_. **História e histórias de vida** – o método biográfico nas Ciências Sociais. Natal: EDUFRN, 2014.

FERREIRA, Zenilda. Tempos e espaços para brincar: o parque como palco e cenário das culturas lúdicas. In: ROCHA, Eloisa A. C.; KRAMER, Sonia. (Org.). **Educação Infantil: enfoques e diálogos**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Prática pedagógica).

FERREIRA-SANTOS, Marcos. Território da iniciação: o brincar escapulindo trancas e trinças. In: MEIRELLES, Renata (Org.). **Território do brincar: diálogo com a escola**. SP: Instituto Alana, 2015. (Coleção Território do brincar).

FERNANDES, Raquel. **Exposição revela e celebra os universos subjetivos de Bispo do Rosário**. Disponível em: <http://www.huffpostbrasil.com/2015/04/20/exposicao-revela-e-celebra-os-universos-subjetivos-de-bispo-do-a-21676356/> Acesso em: 27 maio 2016.

FIORENTINI, Dario. Alguns modos de ver e conceber o ensino de Matemática no Brasil. **Zetetiké** – Unicamp, Campinas, ano 3, n. 4, p. 1-35, 1995.

FIorentini, Dario et al. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p.137-160, dez. 2002.

FIorentini, Dario; FREITAS, Maria Teresa. Investigar e escrever na formação inicial do professor de matemática. In: FIORENTINI, Dario; GRANDO, Regina Célia; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra (Org.). **Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática**. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 77-99.

FRANCO, Maria Amélia S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARCIA, Leocilda Maria Pacheco. As teias da escrita: onde o prazer e o desprazer se entrelaçam. In: MORAES, Roque; HACKMANN, Berenice G.; MANCUSO, Ronaldo (Org.). **De Marte a Narciso**: (sobre) vivências em dissertações de mestrado. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 91-105.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Analisando imagens: um ensaio sobre a criação de fontes narrativas para compreender os Grupos Escolares. **Bolema**, Rio Claro, v. 23, n. 35, p. 75-100, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/71643>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 25 abr. 2016.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GODSON, Ivor F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 35, p. 241-252, maio/ago. 2007.

GOMES, Maria Laura Magalhães. História da Educação Matemática, formação de professores a distância e narrativas autobiográficas: dos sofrimentos e prazeres da tabuada.

**Bolema**, Rio Claro, v. 28, n. 49, p. 820-840, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a18>. Acesso em: 20 maio 2016.

GOMES, Marineide de Oliveira. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009.

HALBAWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução: Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2003

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Regina de Fatima; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; RIBETTO, Anelice. Diferença e alteridade no cotidiano escolar a partir de narrativas (auto)biográficas. In: SOUZA, Eliseu Clementino; BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza (Org.) **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p.125-149 (Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 5).

JOSSO, Marie-Christine. As histórias de vida como territórios simbólicos nos quais se exploram e se descobrem formas e sentidos múltiplos de uma existencialidade evolutiva singular-plural. In: PASSEGGI, M. da C. (Org.). **Tendências da pesquisa (auto)biográfica**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 23-50.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Corpo biográfico: corpo falado e corpo que fala. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 19-31, jan./abr. 2012. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade/](http://www.ufrgs.br/edu_realidade/). Acesso em: 01 jun. 2016.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 90-113.

JOYES, Claire. **À mesa com Monet**. Rio de Janeiro: Sextante, 2013.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, jan./jun., p. 9-43, 2001.

KRAMER, Sonia (Org.). **Profissionais da Educação Infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2008.

KOSSOY, Boris. **Os tempos da fotografia: o efêmero e o perpétuo**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2007.

\_\_\_\_\_. **Realidades e ficções na trama fotográfica**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Fotógrafo**. São Paulo: Cosac Naify; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; Pinacoteca, 2010.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação – ANPED**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia profana – danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LEITE FILHO, Aristeo Gonçalves; NUNES, Maria Fernanda. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Educação Infantil: formação e responsabilidade**, Campinas: Papirus, 2013.

LÉLIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Belo Horizonte: Vozes, 2008.

LISPECTOR, Clarice. **Felicidade clandestina**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÜDKE, Menga; BOING, Luiz Alberto. Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p.1159-1180, set./dez. 2004.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. O construtivismo como discurso pedagógico oficial na rede de ensino paulista a partir da década de 1980. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 45, p. 241-262, mar. 2012. ISSN: 1676-2584. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art16\\_45.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/45/art16_45.pdf) Acesso em: 05 jan. 2017.

MUSEU DE ARTE DE SÃO PAULO – MASP. **Coleção Pirelli / MASP de Fotografia**, 2012. Disponível em: <http://www.colecaopirellimasp.art.br/autores/82/obra/290>. Acesso em: 27 mar. 2016.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MELLO, Maria José Medeiros Dantas de; PASSEGGI, Maria da Conceição. As narrativas (auto)biográficas na formação do professor de Matemática: território e saberes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 181-199.

MIGUEL, Antonio; BRITO, Arlete de Jesus. A história da matemática na formação do professor de matemática. In: FERREIRA, Eduardo Sebastiani (Org.). **Cadernos CEDES 40**. Campinas: Papirus, 1996.

MORAES, Márcia Cabral Moreira de; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. O curso da pedagogia e a formação de professores: uma análise dos modelos epistemológicos e de regulação das aprendizagens que transversalizam os itinerários formativos. **Ciência em Movimento**, ano XIII, n. 26, p. 79-88, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Lourdes\\_Frison/publication/276309372\\_O\\_Curso\\_de\\_Pedagogia\\_e\\_a\\_Formacao\\_de\\_Professores\\_Uma\\_Analise\\_dos\\_Modelos\\_Epistemologicos\\_e\\_d\\_Regulacao\\_das\\_Aprendizagens\\_que\\_Transversalizam\\_os\\_Itinerarios\\_Formativos/links/56462d5608ae9f9c13e73f79.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Lourdes_Frison/publication/276309372_O_Curso_de_Pedagogia_e_a_Formacao_de_Professores_Uma_Analise_dos_Modelos_Epistemologicos_e_d_Regulacao_das_Aprendizagens_que_Transversalizam_os_Itinerarios_Formativos/links/56462d5608ae9f9c13e73f79.pdf) Acesso em: 01 jul. 2016.

MULLER, Fernanda. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 533-573, maio/ago. 2006.

NACARATO, Adair Mendes; PASSEGGI, Maria da Conceição. Olhar para si e superar marcas deixadas pela matemática escolar: reflexões de uma futura professora sobre seu percurso de formação. In: OLINDA, Ercília Maria Braga de. **Artes de sentir: trajetórias de vida e formação**. Fortaleza: Edições EFC, 2012. p. 208-225.

NAME, Daniela. Disponível em: <https://daniname.wordpress.com/2010/10/25/pipa-cinthia-marcelle/> Acesso em: 26 maio 2016.

NOGUEIRA, Eliane Greice; BROSTOLIN, Marta Regina. Dos percursos de formação aos processos de formação: memórias de inserção na cultura escolar evidenciada pelas narrativas autobiográficas. In: SOUZA, Eliseu Clementino; BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 151-172. (Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais, 5).

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: NÓVOA, A. (Org.). **Formação contínua de professores: realidade e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992, p.13-30.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. **Histoire & comparaison: essais sur l'éducation**. Lisboa: Educa, 1998.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

NUNES, Benedito. **O tempo na narrativa**. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas diretrizes? In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., novembro de 2010, Belo Horizonte. **Anais do I Seminário Nacional**. Belo Horizonte, 2010.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In: PASSEGGI, Maria Conceição, Silva, V. (Org.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n.1, p. 369-386, abr. 2011.

\_\_\_\_\_; CUNHA, Luciana Medeiros da. Narrativas autobiográficas: a imersão no processo de autoria. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI, Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 43-59.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglioni. Processos de leitura e de escrita nas aulas de matemática revelados pelos diários reflexivos e relatórios de futuros professores. In: NACARATO, Adair M.; LOPES, Celi E. **Educação matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 111-136.

PENHA, Daniela de Fátima Tasselli. Caixa de histórias e resolução de problema: uma articulação possível. In: GRANDO, Regina Célia; TORICELLI, Luana; NACARATO, Adair Mendes (Org.). **De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

PERELLI, Maria Aparecida de Souza et al. Percursos de um grupo de pesquisa-formação: tensões e (re)construções. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 275-298, jan./abr. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PINEAU, Gaston. Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe; CASPAR, Pierre. **Tratado das ciências e das técnicas da formação**. Tradução de Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

PINHO, Ana Sueli Teixeira de. Tensões e conflitos entre o tempo escolar e os outros tempos sociais. In: SOUZA, Elizeu Clementino; BALASSIANO, Ana Luiza Grillo; OLIVEIRA, Anne-Marie Milton. **Escrita de si, resistência e empoderamento**. Curitiba, PR: CRV, 2014.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão, a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PIRES, Célia Maria Carolino. Educação Matemática e sua influência no processo de organização e desenvolvimento curricular no Brasil. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, v. 21, n. 29, p. 13-49, abr. 2008.

POLYA, George. **A arte de resolver problemas: um novo aspecto do método matemático**. Rio de Janeiro: Interciência, 1995.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos; ARAÚJO, Mairce Silva. Processos de (auto) formação docente no cotidiano da escola: horizontes de possibilidades. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 11, n. 24, p. 53-67, jul./dez. 2011 – ISSN 1519-0919.

\_\_\_\_\_; MORAIS, Jacqueline de Fátima dos Santos. Inventário – organizando os achados de uma pesquisa. **Revista EntreVer**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 137-154, 2011.

\_\_\_\_\_; SERODIO, Liana Arrais. Ato responsável e alteridade: problematizando narrativas docentes em um contexto. In: PRADO, Guilherme do Val Todedo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2015. p. 51-74.

RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

REVISTA COMEMORATIVA dos quarenta anos da Educação Infantil em Jundiaí. **Tudo começou assim**. Jundiaí, 1986.

RIBEIRO, Renato Janine. Para além da inveja do tênis. Jornal **Valor**, 20 de janeiro de 2014. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/527459-para-alem-da-inveja-do-tenis>. Acesso em: 06 jan. 2017.

RICOUER, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Porto: Rés, 1989.

ROSEMBERG, Fulvia. Do embate para o debate: educação e assistência no campo de educação infantil. In: MACHADO, M. L. A. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

ROURE, Glacy Queirós de. Quadro-negro: escrita, experiência, memória e história. In: LÍBANELO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). **Temas de pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

QUEIRÓS, Bartholomeu Campos de. **Vermelho amargo**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

\_\_\_\_\_. **Sobre ler, escrever e outros diálogos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. (Série Conversas com o professor, v. 2).

QUINTANA, Mario. **Nova antologia poética**. 12 ed. São Paulo: Globo. (Coleção Mario Quintana).

SAMAIN, Etienne. **Como pensam as imagens?** Campinas: Editora da Unicamp, 2012.

SANCHES, Roberto. O saber da narração: Paul Ricoeur e Marie-Christine Josso. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **(Auto)biografia e formação humana**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. (Pesquisa (Auto)biográfica Educação, v. 8).

SANTOS, Cleane Aparecida. **Fotografar, escrever e narrar**: a elaboração conceitual em Geometria por alunos do quinto ano do ensino fundamental. 2011. 185p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba/SP.

\_\_\_\_\_. Geva, um recorte da minha vida estudantil. In: RODRIGUES, Ruth de Almeida (Org.). **Ao mestre, com carinho**. Organização de Danny L. Costa, Ruth Almeida Rodrigues, Simone Andreazzi. Jundiaí, SP: In house, 2013.

\_\_\_\_\_. E agora, José, a pesquisa acabou? O espaço-fronteira visto com outros óculos! **Argumento**, ano 16, n. 25, p.30-41, 2015.

\_\_\_\_\_; NACARATO, Adair Mendes. **Aprendizagem em Geometria na educação básica: a fotografia e a escrita na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

SARMENTO, Manoel Jacinto. Sociologia da infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Org.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 17-39.

SARMENTO, Teresa. **Histórias de vida de educadoras de infância**. Lisboa: IIE, 2002.

\_\_\_\_\_. As identidades profissionais em educação de infância. **Locus SOCI@L**, n. 2, p. 46-64, 2009a.

\_\_\_\_\_. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009b. p. 303 -327.

\_\_\_\_\_. Aprender a profissão em diferentes espaços de vida. **Revista de Educação – PUC-Campinas**. Seção temática: Escritas, narrativas e formação docente em Educação matemática, Campinas, v. 18, n. 3, p. 237-248, set./dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Identidades profissionais e contextos de trabalho na educação de infância. In: FERREIRA, F.; ANJOS, Cleriston (Org.). **Educação de Infância: formação, identidades e desenvolvimento profissional**. Maceió: De Facto Editores, 2015. p. 69-86. 978-989-8557-62-9.

\_\_\_\_\_; PASSEGI, Maria da Conceição; ARAÚJO, Maria de Fátima. Aprendizagem ao longo da vida: construção da identidade e formação de professores da infância. In:

CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISA (AUTO)BIOGRÁFICA – CIPA, 6., 16 a 19 de novembro de 2014, Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014. CD.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** – Anped, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, abr. 2009. ISSN 1413-2478.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e EN. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 210-222.

SEGOVIA, Jesús Domingo. La teoria fundamentada del professorado desde um enfoque biográfico-narrativo. Fundamentación, procesos y herramientas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; BOLIVAR, Antonio. **La investigación (auto)biográfica em educación: miradas cruzadas entre Brasil y España**. Granada: EUG; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2014. p.110-140.

SERODIO, Liana Arrais et al. Metanarrativas bakhtinianas: uma etapa dos estudos de GRUBAKH. In: PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro& João Editores, 2015. p. 129-151.

SILVA, Hédio; BENTO, Maria Aparecida Silva; CARVALHO, Silvia Pereira. **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá- Formação Continuada de Educadores, 2012.

SONTAG, Susan. **Sobre fotografia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

SOUZA, Eliseu Clementino de. Pontes, muros: pesquisa narrativa e trajetórias (auto)biográficas – o lugar da memória e a memória do lugar na educação rural. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; BRAGANÇA, Ines Ferreira de Souza (Org.). **Memória, dimensões sócio-históricas e trajetórias de vida**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 33-56 (Coleção Pesquisa (auto) biográfica: temas transversais,

v. 5).

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, Rita de Cássia Magalhães de Oliveira. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escolas rural. In: VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino de; PASSEGGI; Maria da Conceição (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica: questões de ensino e formação**. Curitiba: CRV, 2013. p. 131-148.

STANIC, G. M. A.; KILPATRICK, J. Historical perspectives on problem solving in Mathematics curriculum. In: CHARLES, Randall I.; SILVER, Edward A. (Ed.). **The teaching and assessing of mathematical problem solving. Research Agenda for Mathematics Education**, v. 3, p. 1-22. Hillsdale, N. J: Lawrence Erlbaun Associates, & Reston, Va.: NCTM, 1989.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude (Org.). **Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Belo Horizonte: Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Por uma história de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA, 3., 1998, Valladolid- España. **Anais...** Valladolid- España, 1998. p. 167-183. Disponível em: <http://www.ahistcon.org/docs/Valladolid>. Pdf. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 59-139.

WELLER, V. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teóricos metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, 2009.

\_\_\_\_\_. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos**: como e por que elas afetam vários países no mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

\_\_\_\_\_; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

## ANEXO 1

### Questões para complementar a entrevista

- *A identidade do professor*

Dados pessoais: Local e ano de nascimento, lembranças da infância

Qual a sua formação?

Tempo de atuação no magistério

- *Trajetória de vida estudantil*

Que lembranças tem do convívio com a família, dos primeiros anos de escolarização, principalmente em relação ao conhecimento matemático?

Como foi a sua relação com a Matemática na condição de aluna (o)?

Você se lembra de algum fato marcante ocorrido com você relacionado ao ensino de Matemática?

Que imagem você tinha do que é ser professor de Matemática?

- *Trajetória profissional*

O que a motivou tornar-se professor?

Como você foi construindo as suas experiências docentes em relação ao conhecimento matemático?

Que sentido tem para você a relação do professor e do aluno?

Quais as suas maiores dificuldades no exercício da docência?

Como você se sente professor na Educação Infantil?

**ANEXO 2**

“Caixas de história e resolução de problemas: uma articulação possível” de Daniela de Fátima Tasselli da Penha retirado do livro de Professora para Professora

**CAIXA DE HISTÓRIAS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMA: UMA ARTICULAÇÃO POSSÍVEL**

Daniela de Fátima Tasselli da Penha

Sou professora de educação infantil do município de Itatiba e durante o ano de 2005 desempenhei a função de coordenadora pedagógica numa Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) que fica num bairro periférico e que recebe, além de seus moradores, alunos da zona rural, que percorrem um longo trajeto de ônibus para chegar à escola. A EMEI atende cerca de 85 alunos, divididos em três salas, sendo duas mistas: infantil I / II (três e quatro anos), infantil II / pré A (quatro a seis anos) e pré B (cinco a seis anos).

A participação no grupo de estudos sobre matemática na educação infantil tem me possibilitado pensar em novas propostas de trabalho com a matemática em sala de aula, que tento compartilhar, através das reuniões de HTPCs<sup>1</sup>, com as três professoras com quem me reúno semanalmente na escola. Aliás, uma das minhas grandes ansiedades durante o ano de 2005 no grupo foi a de estar afastada da sala de aula, o que dificultava o desenvolvimento das atividades diretamente com as crianças. A estratégia adotada, então, foi a de pedir permissão às professoras para o desenvolvimento das atividades com os seus alunos, em momentos programados com antecedência. Aproveitei, inclusive, este espaço para agradecer-lhes pela acolhida e pela disposição com que atenderam às minhas solicitações. Reforço a opinião de que tal

---

<sup>1</sup> HTPC- Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo.

dinâmica trouxe benefícios além dos esperados, pois, ao ficarem na sala acompanhando a realização da atividade, as professoras acabaram entrando em contato com os temas abordados no grupo, vivenciando as situações propostas e ajudando a pensar em boas intervenções. Nesse sentido, o grupo de estudos acabou contribuindo também com minha atuação como coordenadora pedagógica, pois mostrou-me uma nova forma de orientar as professoras e de dar-lhes sugestões: ao entrar na sala propondo atividades, contando às professoras meus objetivos e dividindo com elas os resultados, tornamo-nos mais próximas e as oportunidades de diálogo e de troca de sugestões ficaram mais frequentes.

Numa dessas oportunidades, combinei com as professoras que visitaria as três classes para propor um problema às crianças, utilizando o recurso da caixa de histórias. Tratava-se da história “A Pipa”<sup>2</sup>, que narra as aventuras de uma pipa que se vê solta no ar e que, depois de diversas aventuras encontrando-se com nuvens, arco-íris, pássaros, sol, chuva, vai parar em cima de uma árvore. Na situação que descrevo, a história foi representada por desenhos e por recortes de cada um dos elementos citados, presos em palitos de sorvete, tendo uma caixa de camisa devidamente decorada como cenário.

Ao apresentar a história, lia o texto e movimentava os elementos conforme a situação descrita, até que no final, surgia o problema não-convencional que pedi às crianças que resolvessem através do desenho:

... [a pipa] foi parar no bosque... bem em cima de uma árvore.

O que fará uma pipa perdida?

Nesse momento, solicitei que as crianças pensassem e desenhassem uma forma de ajudar a pipa. Confesso que não criei grandes expectativas quanto às soluções que encontrariam e

---

<sup>2</sup> PORTO, Cristina. *A Pipa!* Cristina Porto, Tenê de Casa Branca, 6. ed. - São Paulo: FTD, 1992 – (Coleção Crie e Conte).

esperava até que eles se preocupassem mais em representar a história — prática mais comum entre eles — do que em solucionar o problema proposto. Mas, para minha surpresa, as crianças criaram não apenas soluções bastante variadas como também as representaram de maneira fiel à realidade. Entre as respostas obtidas, registrei:

**No infantil I/ II:**

- *subir na árvore igual ao ursinho Puff* [imitando os gestos na socialização];
- *pular para pegar a pipa;*
- *esticar-se para pegar;*
- *não conseguiu retirar a pipa* [neste caso, a proposta tornou-se um problema sem solução].

**No infantil II/ pré A:**

- *chamar o caminhão do resgate* [que tem escada];
- *chamar o pai;*
- *subir na árvore;*
- *pegar uma escada;*
- *esticar o braço;*
- *não conseguiu retirar a pipa.*

**No pré B:**

- *pegar escada;*
- *pedir ajuda a um amigo;*
- *enroscar a linha de outra pipa;*
- *puxar a linha que ficou solta;*
- *pegar um pau e tirar;*
- *chamar o moço da lanchonete para ajudar.*

A partir das soluções encontradas pelas crianças, algumas reflexões surgiram, permeadas pelas discussões do grupo de estudos. A primeira delas foi a de que não houve resposta certa ou errada. No momento da socialização todos se sentiram valorizados, ao interpretar seus desenhos para os colegas, inclusive aqueles que consideraram o problema sem solução, pois seus desenhos representavam a pipa ainda presa na copa da árvore e suas argumentações davam conta de justificar tal fato. Nesse sentido, o registro, através do desenho, da solução (ou não) encontrada tornou a socialização interessante para todas as crianças, a ponto de elas ficarem atentas para ouvir a explicação do colega e pedir para que ele mostrasse sua produção.

Outro ponto importante foi a contextualização do problema, neste caso através da caixa de histórias, que fez com que as crianças se envolvessem efetivamente com a sua resolução (elas desejaram ajudar a pipa a sair da árvore) e, para tanto, buscaram no seu cotidiano formas de solucionar o problema. Ao descreverem suas idéias expressas no desenho, as crianças falavam de uma imagem mental que construíram com base na sua realidade, como no caso do garoto que disse chamar o moço da lanchonete. Provavelmente ele empine pipa próximo a uma lanchonete, o que torna para ele plausível a idéia de chamar aquele moço especificamente, algo que para nós tem pouco sentido.

Ressalto que a caixa de história usada no desenvolvimento desta atividade havia sido confeccionada há muito tempo, com a finalidade de variar as maneiras de contar histórias para crianças pequenas. Jamais, até a participação neste grupo, havia me ocorrido utilizá-la para trabalhar com resolução de problemas. Curioso foi retornar para minhas primeiras anotações no grupo e encontrar entre elas a expectativa de debruçar sobre os materiais que já temos e sermos capazes de dedicar a eles um novo olhar...