



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

TERESA CRISTINA MERHY LEAL

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÃO COM
AS FAMÍLIAS EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA**

Salvador- BA

2018

TERESA CRISTINA MERHY LEAL

**NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL:
FORMAÇÃO, PRÁTICA DOCENTE E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS
EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA**



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira

Coorientadora: Prof^a. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida

SALVADOR

2018

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

L435 Leal, Teresa Cristina Merhy

Narrativas de Professoras da Educação Infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária/ Teresa Cristina Merhy Leal .– Salvador, 2018.
218 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Família na Sociedade Contemporânea.

Orientadora: Prof^a. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira.

Coorientadora: Prof^a. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida.

1. Educação Infantil 2.Família e Escola 3. Narrativa 4. Formação e Prática Docente 5. Cuidar e Educar. I. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação II. Moreira, Lúcia Vaz de Campos – Orientadora III. Almeida, Carla Verônica Albuquerque – Coorientadora IV. Título.

CDU 316.356.2:373.3

TERMO DE APROVAÇÃO

Teresa Cristina Merhy Leal

**“NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:
formação, prática docente e relação com as famílias em uma
instituição comunitária.”**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em
Família na Sociedade Contemporânea da Universidade Católica do Salvador.

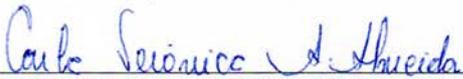
Salvador, 19 de dezembro de 2018.

Banca Examinadora:



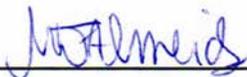
Prof.^a Doutora Lúcia Vaz de Campos Moreira

Orientador(a) - UCSAL



Prof.^a Doutora Carla Verônica Albuquerque Almeida

Coorientador(a) – UNILAB



Prof.^a Doutora Márcia Tereza Fonseca Almeida - UNEB



Prof.^a Doutora Luciêne Souza Santos - UEFS



Prof.^a Doutora Elaine Pedreira Rabinovich – UCSAL



Prof. Doutor José Eduardo Ferreira Santos - UCSAL

DEDICATÓRIA

O lugar que ocupa a memória [...] potencializam enraizamentos sobre a vida e nossa existencialidade ampliando a vida, nossa condição humana e os modos próprios como narramos para nós próprios e para os outros, a nossa vida e o que nos constituem como pessoal (SOUZA, 2016, p.8).

À pessoa de cada flor-professora, Acácia, Dália e Bem-me-quer que atuam na Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, *lócus* da pesquisa, o meu respeito, afeto, reconhecimento e gratidão, pois em meio aos seus tantos afazeres evocaram memórias, compartilhando comigo suas histórias de vida e formação, constituídas por identidades singulares da profissão docente, tecidas sobremodo pelos saberes da experiência e pelo contexto social.

AGRADECIMENTOS

Àqueles que me constituem a pessoa que sou os meus **Agradecimentos!**

A Deus, meu parceiro incondicional, e a espiritualidade pela vida e pelos desafios que me tornam a cada dia uma pessoa melhor do que já fui a algum tempo atrás.

À família de origem, princípio da minha história de vida, da *Alice* que permaneceu dentro de mim, pelos momentos de cuidado e amor, de proximidade e distância, em que cada um com o seu jeito próprio de amar me fizeram crescer e reconhecer o verdadeiro valor da palavra gratidão: à minha mãe Maria Tereza; ao meu pai Mozart (*In memoriam*); ao meu irmão, Mozart; aos meus avós maternos Olga e Jorge (*In memoriam*); aos meus tios, Vera e Silvio (*In memoriam*).

À família que constituí, a qual deu sentido e significado a aprendizagem do amor incondicional, que demanda respeito, amizade e cumplicidade, ao compartilhamos nossos conflitos, inseguranças, sonhos e projetos de vida que, gradativamente, se tornam realidade para cada um de nós. Gratidão ao meu marido Jorge; aos meus sogros Alberto e Rosalva; à chegada de meus filhos Danielle e Alberto; às minhas netas Cecília e Beatriz, à minha nora Marina e ao meu genro Gustavo.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Lúcia Vaz de Campos Moreira, pelo carinho e respeito que me possibilitaram trilhar um caminho mais ousado e diferente da dissertação do mestrado. Sua paciência e responsabilidade me fizeram aprender a cumprir metas e prazos, o que, sem dúvida, em meio a tantos afazeres profissionais, contribuíram com a minha formação acadêmica. Após estes anos de convivência e afeto, o meu muito obrigada por ter feito parte desta caminhada.

À coorientadora Prof^a Dra Carla Verônica Albuquerque Almeida, amiga e sempre companheira, pelo incentivo para avançar na minha trajetória acadêmica, desde o período do mestrado, pelos diálogos e discussões, por vezes, até altas horas da noite. A sua escuta e o seu olhar, sobremaneira, colaboraram para fortalecer a tessitura da investigação de forma crítica, mas ao mesmo tempo afetuosa.

Ao Prof. Dr. José Eduardo Ferreira Santos, à Prof^a Dra Marcia Tereza Fonseca Almeida e à Prof^a Dr^a Elaine Rabinovich minha gratidão por suas valiosas considerações no exame de qualificação, que tanto contribuíram para o aprimoramento deste trabalho.

À Prof^a Dra Luciene Souza Santos, que encanta a minha criança-mulher pela contação de histórias, pelo carinho e acolhimento para realizar a leitura dos meus escritos e participar da banca examinadora.

A todos os professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea (UCSal), em especial aos companheiros de turma, pela socialização de saberes plurais de formação pessoal e profissional no período das aulas, que se tornaram ingredientes essenciais nutridos de confrontos, confortos e de força para prosseguir. Mesmo a distância continuamos vibrando com as conquistas uns dos outros.

Ao Grupo de pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética (FABEP), em especial, a Prof^a Dr^a Elaine Rabinovich, nossa xamã, que com maestria e sensibilidade me apresentou as possibilidades das narrativas se entrelaçarem com a poética da criação e a escrita acadêmica o que me fez investir no meu potencial como pessoa-professora-pesquisadora. À você, Elaine, o reconhecimento e a minha eterna gratidão pelos avanços significativos no meu processo de vida e formação.

À Prof^a Dr^a Ana Cecília Bastos que se uniu ao grupo FABEP, também a minha eterna gratidão pelo conhecimento compartilhado, pela sensibilidade como olha para o(s) outro(s) e suas histórias, revelando na poética das suas palavras e dos seus escritos o quanto nos faz “grande” reconhecer e respeitar a diversidade das pessoas e dos locais mais próximos ou mais distantes de nós.

Às minhas parceiras e parceiros, número expressivo de integrantes do grupo FABEP, eternos confidentes de história de vida e formação profissional, gratidão pela confiança e respeito que é tecida nos nossos encontros, que nos torna apaixonados por tudo que nos propomos a realizar nesta vida.

À Diana Alencar, amiga e companheira dos momentos de angústia e aprendizagens contínuas, pessoais e dos afazeres profissionais, em que nossos pensamentos e ações se entrelaçam no investimento de uma educação humanizada de futuros pedagogos-professores.

Ao Prof. Diogo Oliveira do Espírito Santo que com a presteza e o carinho de sempre produziu o meu *abstract*.

À Instituição *lócus* desta pesquisa, cujos dirigentes e demais voluntários me propiciaram proximidade, abrindo a porta para a trajetória de investigação, e assim realizar muitas descobertas.

Às minhas irmãs de alma e coração, Ro e Lú, pelo carinho e amizade na tessitura de nossas identidades como professoras da Educação Infantil e que permanece até os dias atuais.

A todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, como também as famílias que na minha trajetória de professora da infância e da academia, direta ou indiretamente, provocaram a produção de mais esse desafio profissional.

Não podemos mais pensar em um professor abstrato, genérico, não podemos mais acreditar, de maneira ingênua, que a formação dos professores acontece somente nos espaços destinados a esse fim. Cada vez fica mais claro que as professoras e os professores, mulheres e homens inacabados, contraditórios e multifacetados – com histórias pessoais forjadas nas relações que estabelecem com o outro, a cultura, a natureza e consigo mesmos – fazem escolhas criam-se e recriam-se encontrando formas de crescer e de se exercer profissionalmente (FURLANETTO, 2003, p.14)

RESUMO

Esta pesquisa doutoral emerge do meu percurso enquanto professora da Educação Infantil, dos desafios que se sucederam e se constituíram no compromisso com as crianças e suas infâncias. E posteriormente como professora e coordenadora de um curso de Pedagogia. Nesta trajetória, impulsionada pelas experiências e desafios, uma inquietação torna-se latente e motiva a questão central deste estudo: o que as narrativas de professoras da Educação Infantil, de uma Instituição Comunitária de Salvador-Ba, desvelam sobre o seu processo formativo, sua prática docente e a relação com as famílias? Neste intuito elejo como objetivo: apreender, a partir de narrativas de professoras de uma Instituição Comunitária de Educação Infantil, o percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias. O caminho investigativo trilha a abordagem qualitativa alicerçada no método das narrativas Clandinin e Connelly (2011), Souza (2004) e Momberger (2015). A partir da entrevista narrativa com três professoras, articulada à escuta e ao olhar da observação direta e registros do diário de campo, busco a aproximação com a cultura escolar. Os dados coletados possibilitaram a elaboração das unidades interpretativas e analíticas sobre a *memória da infância* das professoras, a qual manifesta o prazer e/ou desprazer da experiência com a realidade que as afetam na relação familiar e na vida escolar, permeadas por rigores, brincadeiras e aprendizagens. Sobre a *formação docente e a prática pedagógica*, as narrativas apontam que os saberes da experiência reverberados no ser professora na creche escola comunitária, são desafios constantes ao lidarem com a baixa escolaridade dos pais, a violência, as drogas e as limitações de ordem financeira que incidem na precariedade da alimentação familiar, aspectos identificados pelas professoras como inibidores do desenvolvimento infantil, posto que tal vulnerabilidade social impacta diretamente no comportamento da criança no ambiente escolar. O planejamento pensado se contradiz com o planejamento vivido, pela estrutura física do local, que não é organizado de acordo com a faixa etária das crianças de quatro e cinco anos. Em contrapartida, as ações e as reações das professoras denotam a resiliência que emerge como superação às adversidades, em prol do desenvolvimento infantil e propulsora da *relação escola e família*. As inferências relativas ao cuidar físico e emocional frente aos limites educativos, pouco presentificados na educação familiar, tem no cuidar e no educar, o afeto como elemento fundante na relação entre as professoras e as crianças. Os discursos que se apresentam de forma explícita e/ou subentendida, anunciam e denunciam permanências na concepção das professoras sobre famílias, ao reproduzirem a idealização do modelo de família nuclear tradicional, ao mesmo tempo em que identificam rupturas na conjugalidade, expressiva monoparentalidade materna e a transferência de responsabilidade familiar quanto aos atos de cuidar e educar para a creche escola comunitária investigada.

Palavras-chave: Educação Infantil. Família e Escola. Narrativa. Formação e Prática Docente. Cuidar e Educar.

ABSTRACT

This PhD thesis has emerged from my trajectory as a preschool teacher, from the challenges that followed it and took form in the commitment with children and their childhood years, and subsequently from my experience as a professor and coordinator of a Pedagogy course. In this trajectory, moved by my experiences and challenges, a concern became latent and motivated the key issue of this research: what do narratives of preschool teachers from a Community Institution in the city of Salvador, Bahia reveal about their education process, teaching practice and their relation with the children's families? To that end, I elected as the main objective of this study: to understand, from the teachers' narratives, their education route, their teaching practice journey and their relationship with the children's families. This investigation took a qualitative approach path, based on the narrative inquiry (Clandinnin and Connelly, 2011; Souza, 2004, Momberger, 2015). Through the narrative interviews with three female teachers articulated to the perspective of the direct observation techniques and fieldworks, I analyze their close contact with the school culture. The data collection process provided me with the development of analytical and interpretative unities about the teachers' childhood memories, which express the [dis]pleasure of their experiences with the reality that affect them in their family relations and school life, surrounded by rigor, games and learning. Concerning the teacher's education and teaching practice, the narratives point out that the experience knowledge of the teachers of the Community Preschool/Child Care is a constant challenge when they deal with the little schooling of the parents, violence, drugs and financial limitations that affect the family eating habits. Those aspects were pointed by the teachers as inhibitors of a child's development once such a social vulnerability directly impacts the child behavior at school. The imagined planning contradicts the real planning through the physical structure of the place, which is not arranged in compliance with the age group of children from four to five years old. By contrast, the actions and reactions of the teachers denote the resilience that emerges as a step to overcome the obstacles, on behalf of the child development and the relationship between schools and families. The inferences about the physical and emotional well-being with regard to the educational limits, which is still underrepresented in the family education, find in the education sphere the affection as a fundamental element in the relationship between teachers and children. The discourses that are displayed, in an explicit or implicit way, announce and denounce that the teachers' conceptions of family still reproduce the idealization of a nuclear and traditional family composition. On the other hand, those discourses also break with the notions of conjugality, single mothers' family formation, and the family responsibility transfer in relation to the act of teaching and caring to the investigated Community Preschool and Child Care.

KEYWORDS: Preschool Education. Family and School. Narrative. Teachers' Education and Teaching Practice. Caring and Teaching.

RESUMEN

Esta investigación doctoral emerge de mi recorrido como profesora de Educación Infantil, de los desafíos que se sucedieron y se constituyeron en el compromiso con los niños y sus infancias, y posteriormente como profesora y coordinadora de un curso de Pedagogía. En esta trayectoria, impulsada por las experiencias y desafíos, una inquietud se vuelve latente y motiva la cuestión central de este estudio: lo que las narrativas de profesoras de Educación Infantil, de una Institución Comunitaria de Salvador-Ba, desvelan sobre su proceso formativo, práctica docente y la relación con las familias? En este intuito, elijo como objetivo: aprehender, a partir de narrativas de profesoras de una Institución Comunitaria de Educación Infantil, el recorrido de formación, de la práctica docente y de la relación con las familias. El camino investigativo trazó el enfoque cualitativo, basado en el método de las narrativas Clandinin y Connelly (2011), Souza (2004), Momberger (2015). A partir de la entrevista narrativa con tres profesoras, articulada a la escucha y al mirar de la observación directa y registros del diario de campo, busco la aproximación con la cultura escolar. Los datos recolectados posibilitar la elaboración de las unidades interpretativas y analíticas sobre la memoria de la infancia de las profesoras, la cual manifiesta el placer y / o displacer de la experiencia con la realidad que las afectan en la relación familiar y en la vida escolar, permeadas por rigores, bromas y bromas el aprendizaje. En cuanto a la formación docente y la práctica pedagógica, las narrativas apuntan que los saberes de la experiencia reverberados en el ser profesora en la guardería escolar comunitaria, son desafíos constantes al lidiar con la baja escolaridad de los padres, la violencia, las drogas y las limitaciones de orden financiero que se centra en la precariedad de la alimentación familiar, aspectos identificados por las profesoras como inhibidores del desarrollo infantil, puesto que tal vulnerabilidad social impacta directamente en el comportamiento del niño en el ambiente escolar. La planificación pensada se contradice con la planificación vivida, por la estructura física del local, que no se organiza de acuerdo con el grupo de edad de los niños de cuatro y cinco años. En cambio, las acciones y las reacciones de las profesoras denota la resiliencia que emerge como superación a las adversidades, en pro del desarrollo infantil y propulsora de la relación escuela y familia. Las inferencias relativas al cuidado físico y emocional frente a los límites educativos, poco presentificados en la educación familiar, tienen en el cuidado y en el educar, el afecto como elemento fundante en la relación entre las profesoras y los niños. Los discursos que se presentan de forma explícita y / o subentendida, anuncian y denuncian permanencias en la concepción de las profesoras sobre familias, al reproducir la idealización del modelo de familia nuclear tradicional, al mismo tiempo que identifican rupturas en la conyugalidad, expresiva monoparentalidad materna y la transferencia de responsabilidad familiar en cuanto a los actos de cuidar y educar para la guardería escolar comunitaria investigada.

Palabras clave: Educación infantil. Familia y Escuela. Narrativa. Formación y Práctica Docente. Cuidar y Educar.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Auxiliares do Desenvolvimento Infantil

CEI - Centro de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

FABEP- Grupo de Estudos e Pesquisa “Família, (Auto)Biografia e Poética

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICEIA - Instituto Central de Educação Isaías Alves Geral

LBV - Legião da Boa Vontade - é uma entidade brasileira de assistência social.

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PPCT – Os quatro elementos: pessoa, processo, contexto e o tempo da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

TCL - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UCSal - Universidade Católica do Salvador

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Vista panorâmica do Bairro onde situa-se a Creche Escola Comunitária	33
Figura 2 Área externa localizada antes do portão principal que dá acesso ao espaço interno	37
Figura 3 Área do fundo da Instituição.....	37
Figura 4 Cozinha localizada em frente ao refeitório (área externa).....	38
Figura 5 Flor Bem-me-quer.....	41
Figura 6 Flor Dália.....	41
Figura 7 Flor Acácia.....	42
Figura 8 Indicadores Demográficos 2017 – Infográfico.....	96
Figura 9 A Desigualdade de Gênero no Brasil em 2016.....	100
Figura 10 Sistemas Ambientais – Teoria de Bronfenbrenner.....	111
Figura 11 O Lugar do Olhar captados na observação.....	173
Figura 12 Observação e Diário de Campo.....	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Dados de identificação das professoras.....	43
Quadro 2 Temáticas Analíticas e as unidades semânticas das entrevistas....	120

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 TECENDO CAMINHOS, ABRINDO AS VEREDAS METODOLÓGICAS	27
2.1 DELINEAMENTO DO MÉTODO	27
2.2 LOCAL E PARTICIPANTES	32
2.2.1 Descortinando o cenário da investigação	32
2.2.2 A Creche Escola Comunitária de Educação Infantil	35
2.2.3 Apresentando as professoras: participantes da pesquisa	39
2.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	44
2.4 TRAÇANDO OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	46
3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1 REMINISCÊNCIAS DA PESQUISADORA: DESVELANDO A HISTÓRIA DE VIDA E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	49
3.1.1 Da experiência à realização da graduação em nível superior	60
3.1.2 Formação de professores/pedagogos: a experiência no nível superior	63
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA	65
3.3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
3.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CUIDAR E O EDUCAR	83
4 FAMÍLIA, PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DA CRIANÇA	91
4.1 MUDANÇAS NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL: TRAÇANDO UM BREVE PERCURSO DA(S) FAMÍLIA(S) NO BRASIL	91
4.1.1 Configurações e dinâmicas familiares na contemporaneidade	95
4.2 MODOS DE EDUCAR NO COTIDIANO FAMILIAR	103
4.3 FAMÍLIA E ESCOLA: AMBIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA	106

5 INTERFACES ENTRE PROFESSORAS E FAMÍLIAS: TRAJETÓRIAS, NARRATIVAS E DINÂMICAS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL	113
5.1 AS UNIDADES DE ANÁLISE DESCORTINAM NARRATIVAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES	116
5.1.1 Infância: família, vida na roça, limites e brincadeiras	121
5.1.2 Vida Escolar: os castigos, as brincadeiras, a professora da infância	125
5.1.3 Formação Docente: desejos, aprendizagens e lacunas	133
5.1.4 Prática Pedagógica na Educação Infantil: limites e possibilidades da ação docente	140
5.1.5 Experiências e Expectativas: a participação da família	154
5.1.6 Educação Familiar e Escolar: a formação de hábitos	160
5.2 O OLHAR DA OBSERVAÇÃO DESCORTINA A CULTURA DO ESPAÇO	171
5.2.1 A rotina da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil	174
5.2.2 Prática Pedagógica: o planejamento pensado e o planejamento vivido	181
5.2.3 Ambivalências do Brincar: dentro e fora da sala de aula	186
6 (IN)CONCLUSÕES: A CHAVE PARA AS PORTAS ENTREABERTAS	191
REFERÊNCIAS	202
APÊNDICES	
Apêndice A. Termo de consentimento para a entrevista com as professoras da Instituição	214
Apêndice B. Roteiro de entrevista narrativa com professoras da Educação Infantil	216

INTRODUÇÃO

Na minha trajetória profissional, a relação entre a escola e a família, tendo o professor como referência desta interlocução, sempre me gerou angústias e questionamentos, haja vista as dificuldades vividas e observadas nesta relação desde o início da profissão como professora da Educação Infantil. Tais angústias emergiam da observação e da escuta dos colegas de trabalho e nas demais atividades que realizei e realizo ao longo do percurso formativo profissional em contextos educacionais como coordenadora e professora de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, facilitadora de dinâmicas de grupo, palestras, formação contínua de professores em jornadas pedagógicas, estágios supervisionados em escolas privadas, públicas e comunitárias, assim como na pós-graduação.

Nos relatos dos professores que emergem nas atividades mencionadas e principalmente na sala de aula, são constantes as queixas dos graduandos, graduados e pós-graduados sobre as dificuldades apresentadas na convivência com as crianças e as famílias de seus alunos, alegando que a família não é mais a mesma de antigamente e que poucas são aquelas que se interessam e se comprometem com a formação/educação de seus filhos. Ao longo dos meus 38 anos de atuação profissional, a queixa permanece basicamente a mesma.

Cabe ressaltar que a família e a escola constituem-se como instituições fundamentais ao processo evolutivo dos filhos/alunos, atuando como propulsoras ou inibidoras do crescimento físico, intelectual, emocional e social deles. No entanto, para Cruz (2008), é comum responsabilizar e atribuir o êxito e/ou fracasso do aluno à ação dos familiares. Segundo o autor, é notória a importância que se dá à família como núcleo essencial ao bom desempenho do aluno na educação escolar, e ao seu insucesso costuma-se atribuir culpabilidade à falta/ausência dos pais e/ou responsáveis.

Ante as inquietações cada vez mais manifestas, que envolvem especificamente a relação escola-professor-família, busquei informações sobre qual universidade poderia ingressar com o propósito de pesquisar/investigar a relação entre a família e a formação do pedagogo/professor, haja vista a culpabilidade que se deposita na constituição familiar e/ou escolar diante da falta de êxito na formação educacional dos estudantes.

Neste contexto, ingressei no Programa de Pós-graduação em Família na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador. Inserida neste cenário, o estudo no curso de mestrado teve como propósito investigar na trajetória de formação do pedagogo/professor propiciada por uma Instituição de Ensino Superior de Salvador, aspectos referentes ao (des)conhecimento de estudos desenvolvidos sobre a instituição familiar. A escolha do estudo sobre a formação docente não se deu de forma aleatória, uma vez que o desafio de aprofundar as leituras e investigações sobre a formação de professores me possibilitava reviver a minha história de vida e formação, os caminhos percorridos. Houve uma intenção maior que resgatava da memória “[...] clarões e fragmentos particulares. Um detalhe, muitos detalhes, as lembranças. Cada uma delas, quando se destaca, é tecida de sombra, é relativa a um conjunto que lhe falta. Brilha como metonímia em relação a esse todo” (CERTEAU, 1994, p. 164), o que promoveu a revivescência e o reencontro com a *Alice* da infância¹, a buscar de forma individual e coletiva respostas para as minhas inquietações, de poder colaborar com os pares e o contexto social.

Desta forma, recorro à metáfora da Fábula *Alice no País das Maravilhas*, de Lewis Carroll (2002), para apresentar-lhes o vivido, o experienciado e o desejo pela pesquisa científica, despertado por “algo novo” que me proporcionaria outras descobertas e conhecimentos.

Alice estava começando a ficar muito cansada de estar sentada ao lado de sua irmã e não ter nada para fazer: uma vez ou duas ela dava uma olhadinha no livro que a irmã lia, mas não havia figuras ou diálogos nele e “para que serve um livro”, pensou Alice, “sem figuras nem diálogos”? (CARROLL, 2002, p. 05).

Já em pleno processo de desenvolvimento pessoal-profissional, assim como *Alice*, me inquietava o vazio, a ausência de personagens e diálogos que me foram proporcionados no meu Jardim da Infância, mas que se rompe no percurso escolar, a partir de uma educação tradicional conservadora.

Assim como *Alice*, sabia que “havia portas por toda a volta [...], mas estavam todas trancadas” e “depois de percorrer uma a uma, tentando cada porta sem

¹ Ao utilizar o termo *Alice da Infância*, rememoro aspectos da minha formação pessoal escolar e profissional e, nesse sentido, busco a partir das memórias, dialogar metaforicamente neste texto com as experiências vividas por Alice na obra de Lewis Carroll, *Alice no País das Maravilhas*.

sucesso, ela voltou tristemente [...] pensando sobre como sairia daquela” (CARROLL, 2002, p. 9) problemática. Foi como acordar de um sono profundo como o de *Alice*, sendo despertada pela inquietação e provocada pela curiosidade da criança e que já adulta, inquietava-se por conhecimentos e respostas que o meu percurso escolar não fomentou. Que a formação de professora-pedagoga não aprofundou conhecimentos no que se refere à pesquisa. Nesse momento, deixo de me contentar com o óbvio, com as aparências, e trilho o caminho à procura do que me soava estranho, do que me angustiava, na possibilidade de abrir portas.

Destarte, recorro à memória, que marca o meu reencontro com *Alice* como aluna especial do Curso de Mestrado em Ciências Sociais, na Universidade Federal da Bahia, cursando a disciplina Sociologia das Emoções III, em 2007, e Sociologia das Emoções IV, em 2008, com o saudoso e querido professor Dr. Gey Espinheira. Neste cenário, comecei a vislumbrar a abertura de portas e ressignificar na minha memória a fábula *Alice no País das Maravilhas* em um contexto acadêmico. A *Alice* vivificada na infância, mas adormecida pelo desencantamento da trajetória escolar, ressurgiu adulta e, neste momento, emerge o desafio, a curiosidade e o desejo de colaborar com o mundo (acadêmico) por meio da pesquisa científica.

Segundo a metáfora apresentada por Espinheira (2008), *Alice* representa o pesquisador que é aquele que, ao se dispor a atravessar o espelho, o faz de forma verticalizada e “penetra o grande buraco no qual se precipita e em sua viagem conhece não só um novo mundo, mas criaturas estranhas e modos também estranhos de proceder” (p. 79). Assim, ao se deparar com o desconhecido, sua curiosidade é aguçada e o convida a “atravessar o espelho das águas, mergulhar em profundidade para chegar à inacessível proximidade” (ESPINHEIRA, 2008, p. 80) do seu objeto de pesquisa, para narrar e interpretar e devolvê-lo à realidade, como uma das contribuições possíveis que emerge do compromisso e da responsabilidade que requer a pesquisa científica.

Nesse sentido, segundo Prado (2013, p. 14), “as experiências vividas e narradas confirmam o exercício poderoso de metarreflexão e de tomada de consciência de quem somos nós em diferentes dimensões da nossa experiência”, posto que potencializam a análise de si mesmo, sobre o processo pessoal de aprendizagem e sobre a prática profissional.

E foi com o propósito de aprofundar os meus conhecimentos por meio da pesquisa que, em 2009, fui aprovada na seleção do Curso de Mestrado em Família

na Sociedade Contemporânea, da Universidade Católica do Salvador, cuja conclusão se deu em fevereiro de 2011, com a dissertação intitulada: “O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/professor: concepções de docentes e formandos de um curso de Licenciatura em Pedagogia da cidade de Salvador”, tendo como orientadora a professora Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira, a qual também é orientadora desta tese de doutorado.

Os resultados da pesquisa de Mestrado possibilitaram identificar as fragilidades e as lacunas apresentadas quanto a estudos científicos sobre família na formação de pedagogos(as), no *lócus* pesquisado. O que promoveu a inserção do componente curricular Família, Gênero e Educação, do qual sou professora, no curso de Licenciatura em Pedagogia investigado.

Ressalto que o Curso de Mestrado me proporcionou adentrar em vários espaços de debate e pesquisa sobre família e formação de professores, além de otimizar outras produções e possibilitar, a cada dia, no contato com pesquisadores e discentes, dar continuidade e vislumbrar novas discussões e pesquisas a partir das demandas de conhecimentos que emergem na sala de aula interligadas ao contexto social. De acordo com Nóvoa (2002, p. 24), “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua”.

Corroborando com Nóvoa (2002), como professora-formadora do componente curricular Família, Gênero e Educação, destaco que as trocas de experiências e a partilha de saberes promovem na formação mútua entre professora e discentes, um pacto de confiança e respeito, pois as histórias de vida e formação se entrelaçam com os conteúdos científicos, provocam narrativas que impactam na ressignificação de valores e crenças e que evocam a consciência crítica por transformações pessoais/profissionais.

As narrativas revelam as experiências de formação escolar, pessoal e coletiva, cujo olhar do adulto sobre as memórias da infância emerge explicitando crenças, valores e pré-conceitos que incidem em questões sexistas de gênero, religiosas, étnico raciais, dinâmicas familiares, dentre outras. Isto é, as narrativas possibilitam “valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e experiências que tiveram lugar no decurso de sua história de vida” (FINGER, 2010, p. 125).

Sobremaneira, as experiências relatadas pelos discentes/futuros pedagogos, ratificam o meu desejo inicial de atuar na formação de professores no ensino

superior para colaborar com a aprendizagem e o desenvolvimento infantil de forma singular e plural, sem estereótipos, numa perspectiva de educação progressista e emancipatória. Tais experiências vêm se consolidando e apontam que evocar a observação e a escuta de si e do outro é o exercício primordial para e na formação docente, “e isso demanda que se saia das dispersas e padronizadas representações cotidianas sobre esses processos e se adentre em um movimento investigativo questionador desse objeto em seu contexto” (GATTI, 2005, p. 139).

É premente a necessidade de se pensar a formação numa abordagem que possa ir além da natureza instrumental e meramente técnica e acadêmica, mas, sobretudo, “[...] produza um outro tipo de conhecimento, mais próximo das realidades educativas e do cotidiano dos professores” (NÓVOA, 1995, p. 19).

Neste contexto, é preciso destacar que foi no processo de construção das minhas reminiscências como pesquisadora, desvelando história de vida e de formação docente, que me dei conta de que as minhas múltiplas identidades foram sendo tecidas de forma singular e coletiva, com propósitos e metas bem definidas, que até então não eram claras, mas que só pude vislumbrar esse percurso a partir da narrativa (auto)biográfica, que envolve um movimento para dentro e para fora, no encontro do eu com o nós.

Dentre as escolhas que fui delineando nesse percurso, uma delas foi integrar o grupo de pesquisa Família, (Auto)Biografia e Poética (FABEP)/UCSal. A autobiografia e a autoetnografia colaborativa sempre estiveram presentes na minha trajetória de vida e formação, ao recordar que as minhas inquietações teceram o investimento inicial na observação e escuta de mim mesma, concomitante com as pessoas e ambientes dos quais participava em espaços-tempos distintos.

No percurso do grupo de pesquisa FABEP/UCSal, os estudos autobiográficos, alicerçados nas narrativas, proporcionaram-me ser uma das organizadoras da coletânea *Família e Poéticas da Infância: relatos autobiográficos*, e redigir o capítulo intitulado *A pesquisadora de hoje: um reencontro com Alice*, na referida obra, publicada em 2013, pela Editora Juruá.

A inserção na pesquisa autobiográfica e nas narrativas desvelou diversas questões evidenciadas nos estudos sobre o eu e o nós na investigação sobre Nomes de Família, que originou a coletânea *Nomes de Famílias: subjetividades, genealogia, juridicidade e historicidade*, também produzido no referido grupo de pesquisa e publicado em 2013, também pela Editora Juruá, no qual participei com o

capítulo *Mudança de sobrenome paterno* e em coautoria no capítulo *O casamento e a alteração do sobrenome: uma questão objetiva?*

A coletânea *Do fogão ao coração: receitas de família*, publicado em 2014, pela Editora P55 Edição, não se limitou apenas ao reduto da cozinha, mas apresenta narrativas que descortinam imagens, expressões e costumes, cheiros e sabores, reveladores de identidades cultural e regional. Além das emoções, sentimentos e práticas, as autoras narram sobre suas trajetórias de vida, a partir do olhar do adulto sobre a revivescência da infância, as quais constituem sua própria realidade existencial. Nesta obra, redigi o capítulo intitulado *O Kibe Naye da vovó Olga: o sabor da história e o gosto da memória de encontros inesquecíveis em família*.

Outro estudo sobre família deu origem ao livro *Autoetnografia Colaborativa e Investigação Autobiográfica: a casa, os silêncios e os pertencimentos familiares*, também desenvolvido no referido grupo de pesquisa, o qual revelou os múltiplos olhares de apreender o mundo numa perspectiva de sofrimentos e alegrias que dão a dimensão poética da criação de si, do pertencimento, quando a criança se insere em espaços designados por adultos, circunscritos pela sociocultura (RABINOVICH; BASTOS; SILVA; LEAL, 2016).

Assim, diferente de *Alice, que aprendeu uma porção desse tipo de coisa e pensou que seria muito boa a oportunidade de colocar para fora seu conhecimento, mesmo não havendo ninguém para ouvi-la, ainda assim era bom praticar* (CARROL, 2002, p.7). Nesse sentido, como não me inquietar com a formação-educação das crianças diante das histórias de vida e formação docente? Busquei então, a partir das minhas inquietações, adentrar no cenário da educação e da prática pedagógica, não apenas para ampliar o meu conhecimento, mas para experienciar a prática docente.

O exercício da escuta me levou à questão central desta tese: o que as narrativas de professoras da Educação Infantil, de uma Instituição Comunitária de Salvador-BA, desvelam sobre o seu processo formativo, sua prática docente e a relação com as famílias?

A partir desta motivação, outras questões também emergiram: Quais os impactos das mudanças familiares no âmbito escolar da Educação Infantil em um contexto de creche-escola comunitária? As concepções de família interferem na prática educativa-pedagógica dos professores da Educação Infantil? Como? Quais

as atribuições que a família e a escola consideram ser de suas responsabilidades na educação e no desenvolvimento da criança e quais considera como interdependentes?

O delineamento de uma questão de pesquisa traz em seu bojo um processo de construção com caminhos nada lineares, de diálogos possíveis com os referenciais teóricos e a empiria. Aspectos fundantes no trajeto da investigação para a compreensão do objeto de estudo delimitado.

Nesta perspectiva, as narrativas constituem-se como dispositivos de investigação e formação, ao revelarem as experiências, os sentidos e significados que possibilitam ao professor, compreender a si mesmo e aos outros de forma reflexiva, suas “trajetórias de vida e profissional e tendem a fazer com que se transformem e modifiquem as novas formas de conduzir o ensino” (BUENO; CATANI; SOUZA, 1998, p. 52). A análise das narrativas configurou-se como uma estratégia fecunda para a compreensão das várias nuances que nos constituem, expressam “diferentes aspectos simbólicos e subjetivos de cada história e das aprendizagens e experiências que são construídas ao longo da vida” (JOSSO, 2010, p. 38).

A formação profissional é um dos fatores de maior impacto para a melhoria da qualidade do atendimento oferecido às crianças; seja esta formação em serviço e/ou a formação em cursos regulares. No que se refere à formação do profissional da Educação Infantil, Gatti (2010, p. 1.370) ressalta que há uma [...] “maior preocupação com o oferecimento de teorias políticas, sociológicas e psicológicas para a contextualização dos desafios do trabalho nesse nível e nessa modalidade de ensino [...]”; o que, aliado aos conhecimentos específicos, possibilita uma formação que promova o suporte necessário que a criança necessita para o seu desenvolvimento.

Na visão de Formosinho (2011), o desenvolvimento profissional é um processo contínuo de melhoria da prática dos professores, cuja finalidade não inclui apenas as aprendizagens docentes, mas também dos alunos, das famílias e da comunidade. Para o autor, a docência na Educação Infantil caracteriza-se por alguns aspectos similares e outros diferenciadores, nas demais etapas educacionais. “As dimensões do educar e do cuidar, próprias da função do professor de crianças pequenas, podem ser consideradas ações que assinalam uma especificidade do trabalho na Educação Infantil” (FORMOSINHO, 2011, p. 61), o que corrobora para a

congruência na educação da criança, em prol do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Cabe salientar que, neste processo de formação e desenvolvimento da criança, a participação das famílias nas atividades realizadas pela escola é relevante, o que se configura como um aspecto positivo na relação entre família e professor. Na visão de Leal (2011), a ausência da família na escola, a falta de diálogo, os problemas de aprendizagem dos filhos, a transferência de responsabilidade da família para o(a) professor(a), são considerados como elementos chaves na promoção dos conflitos existentes nesta relação.

Diante do que foi posto, busco investigar a relação das professoras no espaço da Educação Infantil, por meio da observação e escuta do PERCURSO DE FORMAÇÃO, DA PRÁTICA DOCENTE E DA RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS EM UMA INSTITUIÇÃO COMUNITÁRIA. Como não investigar o que há 38 anos me provocou e me provoca tantas inquietações?

E é nesta perspectiva que se insere o objetivo geral desta pesquisa: apreender, a partir de narrativas de professoras de uma Instituição Comunitária de Educação Infantil, o percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias.

Por sua vez, os objetivos específicos são:

1. Investigar o percurso de formação das professoras colaboradoras da pesquisa;
2. Analisar a trajetória da prática docente das professoras da Educação Infantil;
3. Compreender como se constituiu a relação das professoras com as famílias das crianças, ao longo da sua trajetória docente;
4. Identificar as concepções das professoras sobre família e os aspectos propulsores e/ou inibidores na relação família/instituição educacional que incidem no processo educativo da criança.

Busco apresentar-lhes não o óbvio, o corriqueiro, mas sim uma história com personagens e diálogos da realidade que se revela a partir das narrativas, e que incidem na (re)leitura de mundo das experiências efetivadas pelas professoras participantes da pesquisa sobre o percurso de formação, a prática docente e a relação com as famílias das crianças. Concepções que se entrelaçam nesse bojo por meio dos sentidos e significados inerentes dos discursos; quer de forma

explícita, quer subentendida, proporcionados pela linguagem, os quais se (des)velam numa tessitura que imbrica as suas crenças, seus valores sobre a sociedade e a educação; enfim sobre si e sobre o outro.

Assim como *Alice*, a princípio espreeitei o caminho

“O senhor poderia me dizer, por favor, qual o caminho que devo tomar para sair daqui?”
 “Isso depende muito de para onde você quer ir”, respondeu o Gato.
 “Não me importo muito para onde...”, retrucou Alice.
 “Então não importa o caminho que você escolha”, disse o Gato.
 “...contanto que dê em algum lugar”, Alice completou.
 “Oh, você pode ter certeza que vai chegar”, disse o Gato, “se você caminhar bastante” (CARROLL, 2002, p. 59).

E é inegável que na tessitura dessa tese muitos caminhos e formas diversas e não lineares de caminhar são apresentadas, oportunizando novas formas de caminhar, pois, nas experiências constituídas na prática docente, há um tempo de produção cotidiana de conhecimentos para identificar os saberes produzidos no percurso formativo e, quiçá, podermos escolher trilhar diferentes caminhos.

Nesta perspectiva, faz-se necessário apresentar-lhes os caminhos que foram trilhados, a partir da escolha dos pressupostos teórico-metodológicos:

Na *Introdução*, apresento o meu percurso como professora e pesquisadora, chamando atenção para as dimensões que delineiam e alicerçam o desenvolvimento da pesquisa. A partir daí utilizo a metáfora de *Alice no País das Maravilhas* para ressaltar a ideia do (des)contentamento do percurso da formação escolar, como também do desejo de pesquisar para clarificar os estranhamentos provocados pelos discursos e posturas de colegas docentes e de futuros professores.

Na segunda seção, *Tecendo caminhos, abrindo veredas metodológicas*, apresento a metodologia a partir da demarcação do objeto de pesquisa. Justifico a utilização da abordagem qualitativa e a escolha da narrativa como método de investigação, dialogando com o estudo de caso, ressaltando a importância do rigor, neste tipo de abordagem. Descrevo o *lócus* e os participantes da pesquisa, bem como, as técnicas de coleta de dados e a vertente pela qual são analisados.

A terceira seção, *A Formação e a Prática Docente na Educação Infantil*, apresento um breve panorama do cenário brasileiro, a partir de aspectos históricos, concomitante ao meu percurso como professora da Educação Infantil. Insiro nessa discussão os saberes da experiência e da prática docente na tentativa de conceituar

o cuidar e o educar, tendo como referência o que apregoam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009, 2010, 2013). Nessa perspectiva, reflito sobre as características e as formas nas quais se configuram o desenvolvimento de crianças e de professores, buscando uma correlação com o problema a ser pesquisado.

A discussão sobre *Família, prática educativa e formação da criança*, é apresentada na seção quatro, quando traço um breve percurso das famílias no Brasil, bem como as mudanças no contexto histórico social. Apresento configurações e dinâmicas familiares, ressaltando a importância da relação família e escola como ambiências de educação e formação da criança, tomando por base a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Apresento na seção cinco, as Interfaces entre professoras e famílias: trajetórias, narrativas e dinâmicas da/na Educação Infantil, na qual procedo as análises e discussões, elegendo a narrativa como método da investigação, as observações diretas e o diário de campo como técnicas utilizadas para a apreensão de dados, ancorados nas unidades de análise: memória, prática docente e relação com as famílias das crianças do *lócus* pesquisado.

Nas (In)conclusões, exponho os achados da pesquisa, evidenciados pela tessitura das narrativas, observação direta e os registros do diário de campo, cujas expressões e ações se aproximam e/ou se distanciam dos discursos que se apresentaram de forma explícita e/ou subentendida. E que tanto anunciam, quanto denunciam permanências na concepção das professoras sobre as famílias, rupturas na conjugalidade pela predominância da monoparentalidade materna e, por fim, identifico transferências referentes ao cuidar e educar na relação escola e família para o desenvolvimento das crianças e suas infâncias.

2 TECENDO CAMINHOS, ABRINDO AS VEREDAS METODOLÓGICAS

A partir da realidade, o fazer pesquisa torna-se uma atividade do pensamento que busca interrogar o sentido do mundo. Como práxis aliada à teoria, há, nesse movimento, enquanto expressão de um procedimento de razão, fins éticos e, também, algo de resistência e de transformação. Entende-se que a atividade de investigação científica tem, por excelência, a capacidade de interrogar a realidade e, conseqüentemente, iluminar o pensamento. A lente da teoria revela as fendas e fissuras de uma objetividade cindida e contraditória (VIANA, 2015, p. 15).

2.1 DELINEAMENTO DO MÉTODO

Na epígrafe, Viana (2015) discorre sobre a relevância da atividade de investigação científica como forma de indagar a realidade, cuja ambivalência entre resistência e transformação tornará profícua uma discussão dialógica e dialética imersa no contexto histórico-social. A princípio, as indagações desta tese emergem da realidade da pesquisadora, sua trajetória de formação pessoal-profissional com vistas a buscar compreender, aprofundar e elucidar conhecimentos, à luz das referências conceituais abordadas, concomitante às experiências e a *práxis* constituídas no percurso de formação, da prática docente e da relação das professoras colaboradoras desse estudo com as famílias das crianças.

Assim sendo, para alcançar o objetivo geral: *Apreender, a partir de narrativas de professoras de uma Instituição Comunitária de Educação Infantil, o percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias*, a tessitura metodológica se fundamenta numa abordagem qualitativa, com ênfase no método da narrativa e do estudo de caso.

Para Clandinin e Connelly (2011, p. 18), “uma verdadeira pesquisa narrativa é um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias, não somente aquelas que os participantes contam, mas aquelas também dos pesquisadores”. Nesta perspectiva, revela-se a dinamicidade e a profundidade da narrativa, haja vista que contar, reviver e recontar histórias é, para Josso (2004), “virar pelo avesso a sua perspectiva ao interrogarmo-nos sobre os processos de formação” (p. 38). Processos urdidos pela experiência, espaço-tempo, escolhas, tradições, resistências, permanências, rupturas, transições, aprendizagens, que quando narradas “contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (p. 43).

Clandinin e Connelly (2000, p. 20) coadunam com Josso (2004) ao definirem a narrativa como “uma forma de entender a experiência” que se dá no processo de colaboração entre pesquisador e pesquisado. Os autores também destacam que os “pesquisadores” estão imbricados na pesquisa, porque tecem suas histórias, contam e recontam suas elucubrações e inquietações, inter-relacionadas à sua história de vida e formação, e assim delineiam e investem no seu objeto de pesquisa. O que sobremaneira reverbera no meu processo de formação pessoal e profissional como integrante do grupo de pesquisa Família (auto) Biografia e Poética (FABEP), da Universidade Católica do Salvador.

Nesse percurso, desde 2011, como já evidenciado, experiencio a narrativa (auto)biográfica, junto a outros pesquisadores. E nessa trajetória, há o descobrimento da individualidade, singularidade de cada pessoa, profissional, que compartilhados, tecem gradativamente um sentimento de pertença ao coletivo, pois as produções individuais nos possibilitam identificar semelhanças e diferenças em determinados tempo-espaco de contextos históricos significativos, produzindo interdependências em muitas de nossas ações.

No referido grupo de pesquisa, há interação de narrativas de experiências pessoais e profissionais, que evocam a revivescência do passado, capturando na memória, pessoas, lugares e aprendizagens significativas, positivas ou não, que proporcionam a (re)leitura do nosso percurso formativo, uma consciência mais clara do presente. O falar de si implica em compreender os processos da pessoa, profissional, pesquisador que nos tornamos e os caminhos que pretendemos trilhar no presente.

Experiência, memória e narrativa aparecem interligadas em Benjamin para quem “experiência é tradição compartilhada, comportando também a impossibilidade de narrar, o silenciamento e a impossibilidade de comunicar” (SMOLKA, 2006). A Narrativa seria o *lócus* de tradição compartilhada (RABINOVICH et al., 2016, p. 63).

Para Bruner (2002), esse exercício implica numa forma particular de interpretar o mundo social, tendo como referência interpretações de experiências pessoais e coletivas. Nesse processo de falar de si, nós pesquisadores queremos dar voz ao pesquisado em nossos estudos, na perspectiva da consciência de si, da compreensão do próprio processo de formação pessoal e profissional, assim como, do lugar que ocupa no contexto sócio-histórico.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2010), as narrativas têm sua origem na Poética de Aristóteles e, nos últimos anos, as ciências sociais renovam o seu interesse “com a crescente consciência do papel que contar histórias desempenha na conformação de fenômenos sociais” (p. 90). Ainda segundo os autores, “não há experiência humana que não possa se expressar na forma de narrativa” (p. 91). Assim sendo, a narrativa é constitutiva da condição humana e permite ativar as lembranças, expressar sentimentos que são específicos de experiências individuais de “acontecimentos concretos em um lugar e tempo” (p. 91).

Nesta perspectiva, a dinâmica de educação-formação, segundo Domingo (2015, p. 37), “*puede ser pensada e vivida em si mesma como um processo de criação*”, além de poder expressar “*sus mundos de referência, sus historias e circunstancias, sus deseos e expectativas*”.

Josso (2004, p. 48) assevera que “falar das próprias experiências formadoras é, pois de certa forma, contar de si mesmo a própria história, suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que atribui ao que é ‘vivido’ na continuidade temporal”.

Na concepção de Biasoli-Alves (1998), a narrativa se inscreve na pesquisa qualitativa, pois é quando se busca alcançar a compreensão do ser humano como sujeito social e contextualizado numa sociedade com histórias, valores, significados e intenções. Portanto, trabalha com valores, crenças, hábitos, atitudes e opiniões, aprofunda-se na complexidade dos fenômenos, fatos e processos, e transpõe o observável ao estabelecer inferências e atribuir significados aos comportamentos e compreensão ao sentido das ações (LEAL, 2011).

Para Espinheira (2008, p. 19),

[...] precisamente por compreenderem o sentido das ações é que a interdependência traça o significado maior do contexto social em que esses indivíduos estão, de modo que se pode perceber a realidade tanto a partir da estruturação da configuração, como pelo sentido dela nos indivíduos que estão aí para jogar o jogo da vida cotidiana. Tudo é, portanto, forma e meio para conhecer a realidade social na dinâmica das relações sociais e das emoções das pessoas envolvidas para a captação do sentido das ações sociais desempenhadas².

² Elias (2005, p. 142, apud ESPINHEIRA, 2008, p.20) nos apresenta a ideia de configuração como se segue: “por configuração entendemos o padrão mutável criado pelo conjunto dos jogadores – não só pelos seus intelectos, mas pelo que eles são no seu todo, a totalidade de suas ações nas relações que sustentam uns com os outros”. Fica claro, portanto, que a interdependência entre os indivíduos em suas ações traça a configuração e expõe o seu conteúdo e o seu significado.

Neste contexto, a abordagem qualitativa atribui à ação social e à dinamicidade do seu processo de desenvolvimento, uma condição fundamental na configuração e estruturação de experiências e saberes, na medida em que valoriza e direciona o olhar do pesquisador para os aspectos intersubjetivos e subjetivos dessa ação, considerando que o conhecimento do universo humano, não pode se reduzir, apesar de incluí-los, a critérios e parâmetros essencialmente objetivos.

Assim posto, nos preâmbulos dessa investigação, o objeto de pesquisa aqui delineado aponta para uma estratégia metodológica de natureza qualitativa, sendo tecida com o propósito de desvelar o problema de investigação: *O que as narrativas de professoras da Educação Infantil, de uma Instituição Comunitária de Salvador, desvelam sobre o seu processo formativo, sua prática docente e a relação com as famílias?*

Neste contexto, conforme Bogdan e Biklen (2004, p. 47 e 51),

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. [...] Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. [...] Os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentidos às suas vidas. Por outras palavras, os investigadores qualitativos preocupam-se com aquilo que se designa por perspectivas participantes.

A natureza qualitativa da pesquisa, portanto, insere-se nesta tese à luz da análise, observação e escuta particular de professoras de crianças da Educação Infantil e não se propõe e nem se deterá às generalizações, princípios e leis. Destaco que a investigação qualitativa, aqui proposta, visa a aprofundar a complexidade de fatos e processos particulares e específicos das professoras colaboradoras e da instituição em que estão inseridas, para a compreensão de fenômenos caracterizados por um alto grau de complexidade interna.

Reconheço, portanto, que as pesquisas que tratam das relações humanas e que se inserem no contexto da educação, trabalham com informações complexas e, as propostas qualitativas são muito mais flexíveis, podendo favorecer a escuta e, concomitantemente, a análise e as interpretações, haja vista que para Nóvoa (1992, p. 71) “[...] a investigação educacional qualitativa trata de ouvir o que o professor tem

para dizer, e respeitar e tratar rigorosamente os dados que o professor introduz nas narrativas”.

Nessa perspectiva, Gil (2010) assevera que na pesquisa qualitativa há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números.

Por meio do estudo sobre o processo formativo das professoras, suas experiências, sua prática docente e a relação com as famílias das crianças em uma creche escola comunitária, desvela-se um olhar mais expressivo sobre a dinâmica do espaço escolar da educação infantil na contemporaneidade, principalmente no que diz respeito à diversidade dos contextos.

Para dialogar concomitante com as narrativas das docentes, elegi o estudo de caso como recurso metodológico, pois, de acordo com Ludke e André (1986, p. 16-17), constitui-se com a compreensão do viés qualitativo que proporciona “[...] o contato direto de pesquisador com o seu principal instrumento; supõe o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Corroborando com as autoras, Gil (2010, p. 37) descreve estudo de caso como um dos métodos de pesquisa cujo propósito é “[...] estudo aprofundado e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos [...]”.

Dessen e Silva (2009, p. 22) complementam a assertiva, ao afirmarem que o método qualitativo “trabalha com unidades sociais, privilegiando os estudos de caso, que focalizam grupos de pessoas”. Vale ressaltar que as autoras evidenciam que a preocupação dessa abordagem não é abarcar um grande contingente de pessoas e que, geralmente, a amostra envolve um pequeno número de participantes denominado de subpopulação.

Ao abordar o estudo de caso, Yin (2009, p. 32) conceitua-o como estudo empírico que investiga “um fenômeno atual dentro do contexto da realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. O que, segundo o autor, possibilita ao pesquisador descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação e explorar situações da vida real, tendo o cuidado, no entanto, quanto ao planejamento para a coleta e a análise de dados.

Nos subsídios teóricos de Yin (2009), o estudo de caso, utilizado em pesquisas com ênfase qualitativa, caracteriza-se como importante estratégia metodológica para a pesquisa em Ciências Humanas, uma vez que possibilita a apreensão mais minuciosa dos dados a serem analisados.

Dessa forma, nesse estudo, escutei as narrativas das professoras, observei o ambiente da creche escola investigada, pois é nesse espaço que ocorre a escuta das narrativas das professoras que vivenciam este espaço como um campo de mediação referente ao conhecimento de si, que envolve os aspectos do percurso de formação experienciados na prática docente e na relação com as famílias das crianças.

2.2 LOCAL E PARTICIPANTES

Neste tópico serão apresentados o contexto e a instituição educacional focalizados no estudo, assim como serão fornecidos dados sobre as professoras participantes.

2.2.1 Descortinando o cenário da investigação

O campo empírico desta investigação está situado em Salvador-Bahia, cidade cercada de belezas naturais, caracterizada por sua cultura singular, que, com seus 2.857.329 mil habitantes (IBGE, 2018), mistura raças, credos e cores por meio de manifestações diversas. É em meio à paisagem da Baía de Todos os Santos, com uma diversidade cultural marcada pelos saberes, fazeres e dizeres de um povo, que compõem o mosaico, traçado por diferentes cores, textos, discursos e desigualdades de diversas ordens, que se insere a pesquisa com as professoras da Creche Escola Comunitária, que atende crianças e famílias de classe popular e está situada em uma Comunidade de vulnerabilidade social, na cidade do Salvador - Bahia.

Figura 1 - Vista panorâmica do Bairro no qual situa-se a Creche Comunitária



Fonte: http://www.trekearth.com/gallery/South_America/Brazil/Bahia/Salvador/photo566986.htm. Acesso em: 26 ago. 2018.

O meu contato inicial com a Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, se deu no ano de 2015, com a intenção de constituir um acordo de Estágio Supervisionado entre a direção e a Instituição de Ensino Superior na qual atuo como professora e coordenadora do Curso de Pedagogia. A parceria foi firmada com esse propósito, como também gradativamente expandimos a ação acadêmica inserindo projetos de pesquisa-ação e intervenção.

Nas visitas para efetivação dos projetos acadêmicos, estive sempre presente, o que me possibilitou maior proximidade com o espaço e com as pessoas responsáveis. Em conversa com o professor responsável pelo acompanhamento dos estagiários, no referido espaço educacional, ele me apresentou o registro que a própria Instituição havia lhe encaminhado, por e-mail, no qual, além de conter a proposta pedagógica da instituição, historiava o bairro, informava a razão pela qual a Creche Escola Comunitária havia sido implantada e também revelava como havia sido tal implantação.

Cabe salientar que a comunidade, *lócus* desta pesquisa, foi criada em meio a conflitos entre a ocupação (invasores) e o dono das terras. Segundo os relatos de moradores antigos, o proprietário do terreno, cujo nome na época era Fazenda Pau

Brasil, que compreendia toda a área da referida comunidade, tinha um empregado com nome de mão-de-onça que intimidava o grupo de ocupação e, assim, foram gerados os conflitos entre o dono da fazenda e o grupo, os quais disputavam um pedaço de terra para fazer seus barracos.

Depois de construídas casas simples pelo grupo de ocupação, vieram imobiliárias querendo comprar os referidos imóveis, por preços baixos, visando construir grandes prédios. Novamente, houve muita luta para que pessoas em situação de pobreza não fossem lesadas pelos donos das imobiliárias. Atualmente, depois de um acordo entre a Prefeitura de Salvador e o proprietário das terras, todos os moradores têm seus títulos de posse dos terrenos.

Nessa comunidade, muitos pais e mães de famílias perderam seus filhos em uma guerra, que não envolvia mais as terras, e sim, o tráfico de drogas. No entanto, as polêmicas não pararam por aí. A comunidade poderia ter crescido bem mais se uma parte dos jovens não tivesse sido assinada e outra parte não estivesse detida. Além disso, os jovens que foram assassinados deixaram filhos; muitas meninas abandonam a escola e se envolvem com os traficantes que logo engravidam suas companheiras, para deixar “semente”, como eles dizem. Sementes essas que precisam de apoio e incentivo para que não tenham o mesmo futuro dos pais.

Apesar das muitas empresas que se instalaram ao redor da Comunidade³, raras são as que dão oportunidade aos jovens do local em razão do seu índice de violência. São poucas as pessoas da comunidade que têm um perfil que se enquadre nas empresas, posto que geralmente são discriminadas pela sociedade e se sentem retraídas; o que as instiga a buscar atividades ilícitas que, por vezes, provocam a morte precoce, em média aos dezoito anos. Esta é a realidade da comunidade, carente de cultura educacional, movida pela luta por “um pedaço de chão”, e marcada pela pobreza e pelo tráfico de drogas.

No que concerne à estrutura física, inicialmente a maioria das casas era de tábuas, cercada de matos e brejos e as lavadeiras lavavam roupas nas fontes. O Senhor Zé do Carvão, hoje falecido, ganhava seus trocados vendendo carvão para pessoas mais carentes. Havia grupos de mães que lutavam por uma vida melhor

³ Para Espinheira (2008, p. 6), comunidade de localização é o compartilhar um determinado espaço comum, desses que a gente se aproxima na intimidade e simbolicamente se apropria ao usar o possessivo para o público, por exemplo, “minha rua”, “meu bairro” ou “minha cidade”. O sentimento de pertença a um lugar pode ser motivo forte de identificação das pessoas entre si quando algum interesse voltado para o lugar toca também aos sentimentos das pessoas isoladamente, promovendo certa comunhão de emoções que levam a ação.

para a Comunidade; tinha um Posto da Legião da Boa Vontade (LBV); uma Creche que atendia as crianças da Comunidade; e uma Igreja na qual as crianças faziam catequese. Hoje são casas de alvenaria com laje, sendo construídos vários andares, e as moradias contêm, no geral, antenas parabólicas, internet, etc.

Outrora, as crianças brincavam de: amarelinha, boca de forno, atirei o pau no gato, ciranda cirandinha, brincadeiras de roda, baleou, baba, cavalo de pau, pau de sebo, jogavam bola de gude e outras brincadeiras. No cenário atual, as crianças “brincam” de: polícia e bandido, traficante, arma de verdade, de aviãozinho dos traficantes que usam as crianças para passar as drogas. Crianças de oito a dez anos costumam assumir o ponto de droga para livrar a pele do traficante, porque a pena para o menor é mais leve (PROJETO INSTITUCIONAL, 2015⁴).

2.2.2 A Creche Escola Comunitária de Educação Infantil

Pensando em proporcionar um futuro melhor para as crianças da Comunidade, dois moradores da Comunidade, juntamente com outros membros da Associação Beneficente e Educacional, convocaram uma reunião com moradores para criarem um projeto que ocupasse o tempo das crianças que estavam fora da escola. A ideia foi acatada pelos moradores, que acharam excelente a proposta e muitos se colocaram à disposição para serem voluntários.

O projeto contou com a parceria de algumas empresas, localizadas no entorno do bairro, as quais contribuíram com a Instituição, confeccionando o uniforme com a logomarca do Projeto, doando arquivos para armazenamento de materiais, utensílios para cozinha, material didático e alimentação. E assim, o Projeto foi iniciado, e em pouco tempo já contava com 120 crianças, o que gerou um estado de contentamento em seus organizadores, bem como para a comunidade. De certa forma, as crianças estavam protegidas e expressavam alegria até mesmo ao ganhar “pirulito”, sem colocarem a sua vida em risco. No início não havia merenda todos os dias, mas “a gente fazia de tudo para que não faltasse. Pedíamos, trazíamos da nossa casa, mas eles não ficavam sem se alimentar⁵”.

⁴ De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional, o projeto da instituição foi criado no dia 26 de outubro de 2000.

⁵ Fala de uma das fundadoras do Projeto.

Diante da grande demanda, o projeto foi se transformando e deu origem à Creche Escola. As mães chegavam dizendo que precisavam fazer um bico para comprar o leite dos filhos e não tinham com quem deixá-los. E mesmo sabendo que a estrutura não estava preparada para funcionar como uma Creche, o desafio estava posto. À medida que as crianças cresciam e deixavam de frequentar a instituição, um bebê era colocado no lugar delas e as solicitações de cuidados com esta faixa etária iam aumentando, requerendo: berços, lençóis, toalhas e outras necessidades.

Atualmente, a Instituição conta com merendeira (uma), auxiliares (quatro), professoras (três), assistente social (uma estagiária), diretores (dois), todos voluntários, e atende crianças de dois a cinco anos e 11 meses num total de as 120. Gradativamente vem alterando a sua estrutura física, ainda que o terreno não seja próprio, o que segundo a direção, constitui-se como um impeditivo para possível convênio com a Secretaria Municipal de Educação. Assim, a Instituição conta com três salas de aula, um espaço próximo a cozinha, para a realização das refeições, uma sala para a assistente social (estagiária), dois banheiros infantis, sala da direção que, em vários momentos, é utilizada como sala de aula, em função da demanda de estagiários, há uma brinquedoteca pouco explorada, a qual é utilizada como depósito para armazenamento de fraldas, materiais de higiene e de limpeza do espaço.

Dispõe, também, de uma área localizada no fundo, com uma horta e um chuveiro, utilizado para dar banho nas crianças diariamente, exceto em dias de chuva, e uma área externa na entrada, que antecede o portão interno. Cabe salientar que o espaço físico foi alterado ao longo do tempo, a partir de doações, bem como de serviços voluntários e dos projetos de intervenção, desenvolvidos por Instituições de Ensino Superior.

Figura 2 - Área externa localizada antes do portão principal que dá acesso ao espaço interno.



Fonte: acervo da autora (2018)

Figura 3 - Área do fundo da Instituição



Fonte: acervo da autora (2018)

Figura 4 - Cozinha localizada em frente ao refeitório (área externa)



Fonte: acervo da autora (2018)

A creche escola conta com a parceria e colaboração de vários outros voluntários, que atendem as crianças e as famílias da comunidade, como relatado por uma das criadoras do projeto:

[...] carregamos essa responsabilidade até hoje e fomos fazendo reuniões e convocando as mães que não trabalham para nos ajudar e veio uma voluntária que tem muito jeito com as crianças do berçário; depois uma outra que ficou com a responsabilidade da cozinha. O grupo de Capoeira Mestres do Amanhã colaborou mandando instrutores para dar aula de Capoeira para os alunos. Uma professora da Escola Baiana de Medicina que era gerente do Posto de Saúde Manoel Vitorino contribuiu na vacinação e suporte médico e odontológico. A Professora veio fazer um trabalho com seus alunos de medicina e uma de suas alunas abraçou a nossa causa, nos ajudando em tudo que estávamos precisando e que estivesse ao alcance dela. Além do seu apoio no trabalho voluntário, ela dá aula e trouxe sua irmã e várias amigas para nos ajudar. Essa é a história da nossa Creche que hoje, além do projeto, é também a Creche Escola (Relato da Fundadora do Projeto).

Vale ressaltar que tive conhecimento desse registro histórico da Instituição por meio de um documento que me foi disponibilizado, por ser coordenadora do curso de Pedagogia e manter proximidade com o *lócus* pesquisado. Local onde as alunas do referido curso desenvolvem suas atividades de Estágio Supervisionado na modalidade de Educação Infantil; bem como pelo documento apresentar formalmente a instituição como concedente.

Neste contexto, busquei o consentimento da Instituição para realizar o presente estudo e após a anuência do Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal (Parecer n. 2.594.114) e demais procedimentos necessários, adentrei formalmente na instituição *lócus* da pesquisa. A partir de então, levantei as características dos sujeitos considerando os seguintes aspectos: sexo, etnia, idade, formação e prática docente, tempo de atuação das professoras, bem como a relação com as famílias das crianças, por considerar que tais questões incidem na concepção de aspectos propulsores e/ou inibidores do processo educativo da criança nos âmbitos escolar e familiar.

E foi na convivência, na proximidade, nas idas e vindas à Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, *lócus* desta investigação, a princípio, como registrado anteriormente, no papel de coordenadora de um curso de Pedagogia, que pude reconhecer que o mesmo espaço de Educação Infantil que me acolheu como coordenadora, também provocava as minhas inquietações como professora e pesquisadora. Espaço este constituído pela diversidade de sujeitos sociais que levam para a sala de aula e para além desta, os seus valores, crenças, tradições, experiências, representações e visões de mundo, de homem/mulher e de educação.

2.2.3 Apresentando as professoras: participantes da pesquisa

A apresentação das professoras participantes deste estudo requer um espaço singular e poético que emerge no percurso das entrevistas individuais, ao solicitar que cada uma definisse como gostaria de ser chamada e todas, sem saber a escolha uma das outras, optaram por pseudônimos de flores. Flores que foram espontaneamente brotando nas narrativas, cultivadas e preservadas pela presentificação da memória da infância.

Flores, que me fazem reviver, novamente, *Alice* que, ao penetrar no grande buraco, “tentou abrir a portinha com a pequena chave de ouro, e para sua alegria a porta abriu! Ela olhou pela portinha e avistou um lindo jardim” (CARROLL, 2002, p. 9).

Alice correu, entrou e explorou o jardim com curiosidade, assim como eu, buscando, a partir da observação, da escuta, do respeito e da proximidade,

apreender a partir das narrativas, como cada flor/professora, construiu o seu percurso de formação, sua prática docente e a relação com as famílias das crianças.

Neste contexto, inicialmente a pretensão, ainda que estimada, era de selecionar quatro professoras que atuam no cotidiano do ambiente da Creche Escola Comunitária investigada, por pressupor ser uma amostragem suficiente para alcançar o objetivo dessa pesquisa. Neste sentido, elegi como critérios de inclusão das professoras: (a) atuar na Creche Escola Comunitária como professora da Educação infantil; (b) ter ao menos 10 anos de experiência como docente, neste segmento educacional; (c) concordar em participar do estudo por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

No entanto, o quantitativo de professoras entrevistadas foi alterado para três, haja vista que na observação de campo constatei que a quarta professora tem o papel de atuar como auxiliar de classe, o que não contempla o critério de inclusão, ou seja, ser professora da Educação Infantil.

Vale destacar que mesmo não participando dos critérios de inclusão, a auxiliar de classe (que se denomina por tia Dó, para as crianças da faixa etária de dois anos) será evidenciada em algumas discussões, a partir das observações registradas no diário de campo, pela participação efetiva na formação das crianças no que se refere ao processo de educar, cuidar e brincar.

Assim sendo, a apresentação das professoras, participantes desta pesquisa, é representada pela imagem de cada flor, eleita por elas, seguida da justificativa de cada escolha, sem uma ordem preestabelecida.

Figura 5 – Professora Bem-me-Quer

Fonte: <http://1.bp.blogspot.com/-21mar10+068-1.jpg>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Eu morava no interior, morava na roça, vinha para o colégio. Entrei no colégio com sete a oito anos. Vinha para o colégio alegre. No primeiro dia de aula, levei uma flor para a professora que chamava Bem-me-quer. Uma florzinha amarela. Quando chegava lá no colégio todo mundo conversando e eu lá no meu cantinho. Dava a flor para a professora, e às vezes quando tinha mais de uma, dava aos colegas. Aí os colegas me chamavam desse nome, Bem-me-quer. Aí ficou! Quero que você me chame de Bem-me-quer!

Figura 6 – Professora Dália

Fonte: <https://madlovesfarms.com/img/ornamental-plant-growing-2018/what-are-dahlias-jpg>

Ah! Dálias eram minhas flores preferidas! Eu plantava ao lado da minha casa na fazenda, mais ou menos com uns oito anos por aí. Elas eram minhas flores na infância... E elas eram umas Dálias que dava dobrada, dobrava aquelas flores altas e assim bem grande, bem grande! Tinha branca, tinha roxa, rosa, amarela. Tudo isso eu plantava! A minha cor preferida era uma matizada. Era uma amarela e roxa. Era maravilhosa! E elas davam viu! Com minha mãozinha santa (risos). É verdade!

Figura 7 – Professora Acácia



Fonte: <http://flores.culturamix.com/wp-content/gallery/flor-de-acacia-2/Flor-de-Acacia-6.jpg>.

Eu gosto de Acácia. Ah! Eu gosto de Acácia! Desde pequena eu adoro essa flor! Brincava e cheirava. Eu comecei a gostar dela porque tinha os cachinhos que a gente tirava. Fazia véu de noiva, fazia de nylon. A gente brincava com elas. Desde então eu gosto de Acácia. É uma flor criativa e transformadora. Eu acho que é muito bonita né!

Vale destacar que o pseudônimo de flor tem como propósito preservar a identidade das professoras participantes, o que foi assegurado por mim, ao convidá-las a participar da pesquisa, pela responsabilidade e compromisso ético de resguardá-las e de utilizar as narrativas somente para fins acadêmicos.

No Quadro 1, apresento as características das participantes: idade, estado civil, formação/escolaridade, tempo de docência, tempo de docência na Educação Infantil e a faixa etária das crianças com quem trabalha.

Quadro 1 – Dados de identificação das professoras

PROFESSORAS	IDADE	FORMAÇÃO ESCOLARIDADE	TEMPO DE DOCÊNCIA	TEMPO DE DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (ANOS)	EDUCAÇÃO INFANTIL FAIXA ETÁRIA QUE ATUA
Bem-me-quer	68	Administração de Empresas, Curso Médio Técnico	11 anos	11 anos	3 anos
Dália	74	Magistério Técnico	20 anos	17 anos	2 anos
Acácia	60	Magistério Técnico	28 anos	18 anos	4 e 5 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Conforme apresentado no Quadro 1, das três professoras participantes, desta pesquisa, duas têm formação no Magistério Técnico, e uma tem como formação escolar o Ensino Médio Técnico em Administração de Empresa, ou seja, é professora leiga⁶, não tem formação específica na área educacional. Therrien (1991) afirma que não ter formação específica para atuar na área educacional não significa a “causa” dos insucessos educacionais, uma vez que há saberes da “experiência” que Larossa (2002, p. 25-26) identifica por “sua capacidade de formação ou de transformação”.

É importante registrar que, dentre as professoras, encontra-se a diretora/fundadora da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil que oportuniza um olhar individual e coletivo do *lôcus* investigado. Ou seja, ela acumula as funções de professora e de diretora. Ainda de acordo com o Quadro 1, a faixa etária das professoras varia entre 60 e 74 anos, sendo todas idosas, e a mais nova destaca-se pelo maior tempo de atuação docente (28 anos) na educação básica.

Em âmbito geral, o Quadro 1 apresenta que a prática docente varia entre onze e vinte e oito anos. Pode-se inferir que todas têm uma longa trajetória na docência. Há de se considerar, também, um tempo significativo, no que se refere à experiência e prática na docência na Educação Infantil, pois duas professoras variam entre 17 e 18 anos de atuação neste segmento, e uma apresenta um percurso de 11 anos de atuação, somente na Educação Infantil.

Quanto à faixa etária em que atuam, há especificidades delimitadas pelas idades das crianças que são divididas por grupos de idade. Conforme apresentado

⁶ Neste estudo, o conceito de professor leigo está relacionado ao sentido funcional, no qual este profissional é designado como o que não possui habilitação específica para o exercício do magistério, diferenciado do professor formalmente habilitado. Segundo o Ministério da Educação, o professor leigo é o profissional que não possui curso superior de licenciatura na área específica de atuação. Fonte: www.mec.gov.br.

no Quadro 1, entre dois e cinco anos, sendo que a professora *Acácia* atua concomitante, no mesmo espaço de sala de aula, com os grupos de quatro e cinco anos, com um número expressivo de crianças nesta modalidade.

Neste cenário, há diferenças, que sobremaneira norteiam o olhar investigativo para a prática docente na Educação Infantil, problematizando o cotidiano descrito, alicerçado pelos saberes da experiência que se constituem por conhecimentos próprios de cada flor-professora e entre elas, ou seja, de cada espaço escolar, cujo papel social vai além dos serviços educativos básicos, regidos pela estrutura burocrática de normas e legislações educacionais.

Nesta perspectiva, há um contexto específico tecido por e entre cada integrante que afeta e é afetado pelas contingências internas e externas ao cotidiano escolar. Há interfaces que produzem a própria cultura do espaço escolar, que se engendram em um processo contínuo de construção, desconstrução e reconstrução de si, do outro e do mundo, tomando como referência o sentir, pensar e agir individual e coletivo, ancorados na prática pedagógica do *lócus* investigado.

Para dialogar com os pressupostos até então apresentados faz-se necessário, assim como *Alice*, traçar o caminho, em seguida bater à porta, pedir licença, ser acolhida e observar a realidade dos atores sociais e dos eventos em seu próprio contexto.

2.3 TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

O trabalho de campo é considerado o “recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação” (MINAYO, 2000, p. 105). Assim, para essa dupla inserção empírico/teórica, faz-se necessário apreender informações a partir de alguns procedimentos. Desta forma, as técnicas de coleta de dados utilizadas para a realização dessa pesquisa são: observação direta com a utilização de diário de campo, análise e investigações em literatura pertinente e entrevistas narrativas.

Para Marconi e Lakatos (2009, p. 76), a observação do *lócus* de pesquisa “é ponto de partida da investigação social”, pois aproxima o pesquisador de forma mais criteriosa das informações, posto que a dinâmica do cotidiano revela movimentos, expressões, falas, atitudes, que “desempenha papel importante nos processos

observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o observador a um contato mais direto com a realidade”.

A observação direta com a utilização do diário de campo exige atenção especial do pesquisador enquanto observador, como também as anotações de campo: registros do espaço e da dinâmica do *lócus* investigado. Tais técnicas têm como propósito compor e/ou contrapor as narrativas das professoras colaboradoras, posto que se centra fundamentalmente na possibilidade do olhar e dos registros “[...] do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais e dos eventos em seus próprios contextos, o que transmitem, o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2000, p.107). A observação foi realizada em sala e em outros ambientes da escola, onde se desenvolvem práticas educativas, cujos registros no diário de campo incidiram nos aspectos que concernem ao objeto pesquisado.

Sobre o diário de campo, Mombberger (2015, p. 163) ressalta que, para uma investigação profissional, junto à observação, tal técnica “alimenta o dispositivo e o completa, lançando mão de outras formas de escrita e enunciação”, corroborando para o método de entrevista narrativa.

Por sua vez, a escolha da entrevista narrativa, neste estudo, constitui-se no compromisso da pesquisadora em “oferecer à pesquisa, compreensões que podem levar a um mundo melhor” (CLANDININ; CONNELLY, 2011, p. 97).

Nesta perspectiva, conforme Mombberger (2015, p.162):

A narrativa de investigação profissional possibilita a reflexão sobre o percurso de formação profissional, e tem como objetivo gerar vestígios e dar sentido à experiência de formação pela articulação de diversos tipos de momentos e de aprendizagens sejam elas experiências formativas formais (escolaridade e formação inicial) e não formais (infância, família, vida cotidiana em outros espaços sociais). Aprendizagens decorrentes da prática profissional, escolhidas em função da sua repercussão nesse processo de reflexividade sobre um percurso singular, em dado momento desse percurso.

Enquanto método de investigação, a narrativa revela experiências, sentidos e significados que possibilitam ao professor participante do estudo, compreender a si mesmo, ou seja, uma cultura pessoal, constituída no contexto histórico-social, na medida em que o professor reconstrói o seu percurso formativo e suas experiências de forma reflexiva a partir de uma autoanálise sobre a sua própria prática.

Clandinin e Connelly (2011) ressaltam que os pesquisadores que se utilizam das narrativas têm como propósito observar, pensar sobre, compreender a partir da voz dos colaboradores da pesquisa, para então expor, por meio da escrita, as experiências que tecem sobre a educação de modo amplo ou específico, exteriorizando a (re)leitura de si e a interpretação de aspectos do mundo.

Vale ressaltar que a opção pela entrevista narrativa, nesta pesquisa, deve-se ao fato de esse tipo de entrevista permitir que o interlocutor aborde questões livres, com o intuito de obter informações sobre o percurso formativo, a prática docente e a relação das professoras com as famílias das crianças. Assim, no presente estudo, a narrativa decorreu de três aspectos norteadores: a) formação profissional da professora; b) a prática docente na educação infantil; c) a relação com as famílias das crianças que são suas alunas.

As entrevistas foram gravadas, com o intuito de manter a fidedignidade aos detalhes das informações, e o ambiente escolhido pelas participantes para a realização delas, assegurou o silêncio e o sigilo. Cabe ressaltar que segundo Yin (2009), somente o pesquisador saberá conduzir as situações sem tomar partido delas, ou seja, este deve se proteger de procedimentos potencialmente tendenciosos.

O planejamento e a coleta de dados são fases determinantes durante o estudo de caso, pois o investigador irá perceber oportunidades preciosas no decorrer da pesquisa.

2.4 TRAÇANDO OS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Todo trabalho acadêmico-científico requer debruçar, visitar e aprofundar a literatura pertinente ao objeto de estudo. A tessitura da tese intitulada *NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária* enuncia esse percurso investigativo, no qual o diálogo e a dialética se fizeram presentes a partir do encontro com as histórias de vida e narrativas das professoras, protagonistas de experiências singulares como professoras da Educação Infantil.

Nesta perspectiva, após a aplicação das técnicas de coleta de dados, realizei a transcrição das entrevistas, o que se constituiu como um desafio, uma vez que após a leitura, uma “seleção” deveria ser feita, o que demandou maior atenção e

cuidado para não privilegiar alguns excertos em detrimento de outros; e envolvia meus sentimentos, crenças, valores e concepções acerca da temática.

Assim, para análise dos dados, utilizei uma estratégia de abordagem qualitativa, a fim de interpretar os dados coletados na busca da compreensão e da reflexão sobre os resultados obtidos. Segundo Welber e Dessen (2009, p. 50), “neste caso, são priorizadas categorias referentes à situação atual (real)⁷ e à situação desejada (ideal) – duas grandes dimensões de análise que agrupam todas as verbalizações dos participantes”.

O tratamento dos dados, realizado a partir da análise das narrativas, teve como elementos norteadores, o que é apresentado por Jovchelovitch e Bauer (2010): transcrição detalhada do material verbal, na qual se evidenciam pausas, variação no tom de voz, momentos de emoção, no intuito de que outros elementos sejam articulados ao conteúdo das histórias narradas.

A análise interpretativa das narrativas buscará evidenciar a relação entre o objeto de estudo, seus objetivos e o processo de investigação-formação, tendo em vista entender as regularidades e irregularidades do/no conjunto das escritas de si, partindo sempre da singularidade das histórias e das experiências relatadas da vivência escolar por cada sujeito (SOUZA, 2004, p. 122)

As histórias de vida e narrativas de formação docente das protagonistas deste estudo são basilares para a socialização de “saberes e conhecimentos partilhados e elaborados a partir de suas percepções e das vicissitudes que as situações de ensino apresentam, levando-os a escolher entre diferentes modos de ser e estar no contexto” (ALMEIDA, 2014, p. 23).

Discorrer sobre a prática docente é falar de nós mesmos, de nossa vida, de nossa história profissional permeada de sonhos, de acertos e erros, de retomadas, encontros, reencontros e outros possíveis encontros. É ter a consciência de nosso inacabamento e continuar indefinidamente construindo outras histórias. Apreender a nossa história como espaço construído pela diversidade de sujeitos sociais que levam para os espaços de educação, para a sala de aula, os seus valores, crenças, tradições, experiências, representações e visões de mundo, de homem/mulher e de educação.

⁷ Para Welber e Dessen (2009) a situação atual (real) equivale à caracterização dos aspectos positivos e negativos e o que está sendo feito para melhorar, enquanto a situação desejada (ideal) abarca o que deve ser feito para melhorar.

Ao dialogar com a narrativa, as anotações do Diário de Campo são basilares para a análise dos dados, posto que, a partir das observações, escutas, percepção de olhares, sorrisos, gestos corporais, impressões e comentários, muitas questões e comportamentos se evidenciam, o que nem sempre é revelado na entrevista narrativa. Para Macedo (2010), além de ser utilizado como instrumento reflexivo, pelo seu caráter subjetivo, intimista, o diário é, em geral, “utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida” (MACEDO, 2010, p. 134).

Desta forma, busco neste estudo, a partir das técnicas de coleta de dados utilizadas, fazer um aprofundamento nos estudos sobre percurso de formação, a experiência e a prática docente em uma Creche Escola Comunitária, contrapondo as perspectivas das professoras da instituição investigada.

3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na introdução desta tese, apresento o meu percurso de inserção na pesquisa científica. Nesse cenário, destaco a narrativa como fio condutor da pesquisa e considero oportuno iniciar esta seção a partir da minha trajetória, minhas reminiscências como professora da Educação Infantil, articulando ação à reflexão, no que se refere às experiências que marcaram e interferiram no meu jeito de ser, pensar e agir no e com o mundo.

3.1 REMINISCÊNCIAS DA PESQUISADORA: DESVELANDO A HISTÓRIA DE VIDA E A PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

É por demais importante, observar o que se passa a nossa frente, ao nosso lado, ou atrás, o escondido e às vezes o oculto. O nosso ofício é o de realizar o “descobrimento”, o de revelar o oculto, o de esclarecer o enigma da vida social. Releer, também, o que já conhecido poderia aparecer de outro modo aos nossos olhos. Vamos então pesquisar e fazer os nossos relatos (ESPINHEIRA, 2008, p. 26).

Por acreditar que os relatos, as narrativas das experiências vividas possam dar significado, ressignificar e desvelar o que permanece oculto nas inquietações da nossa trajetória pessoal e profissional, revelo nesta seção para o(a) leitor(a), os caminhos percorridos e os sentidos e significados que fizeram brotar em mim o desejo de enveredar nesta tese de doutorado. Nesta perspectiva, considero que “[...] é mais útil contar o que vivemos do que estimular um conhecimento independente da pessoa e uma observação sem observador. [...] não há nenhuma teoria que não seja um fragmento, cuidadosamente preparado, de qualquer autobiografia” (NÓVOA, 2004, p. 14)⁸.

A experiência narrada tem um sujeito, que é, para Larrosa (2002, p. 25) um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência,

[...] o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É

⁸ Nóvoa, ao citar Paul Valéry (1931), no prefácio do livro *Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso.

incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.

Diante do que é posto, anuncio a exposição, da experiência da autoformação⁹ e da heteroformação¹⁰ evocadas pelas narrativas, das aprendizagens constituídas de forma singular e com o(s) outro(s), emergindo aprendizagens colaborativas, que enunciam o passado, (re)significam o presente e vislumbram transformações futuras.

Do exercício da narrativa autobiográfica e da autoetnografia colaborativa emergiram e emergem os “lampejos de luz” que tecem a consciência da minha formação pessoal e profissional, tendo como propósito a compreensão crítica, a ecoformação¹¹ do percurso de tornar-me formadora no processo dialético da relação do eu com o(s) outro(s).

Nesta perspectiva, a minha caminhada profissional inicia-se logo após a conclusão do curso de magistério, em 1980, como professora da Educação Infantil, atuando em duas instituições da rede privada de ensino, por vinte e três anos, especificamente com crianças na faixa etária de quatro e cinco anos.

Na primeira instituição, a princípio observava atentamente como as colegas, já veteranas de profissão, realizavam o planejamento, pois havia uma rotina que envolvia o acolhimento na chegada, momento em que era oferecida massa de modelar para que as crianças brincassem até que todos os demais colegas chegassem para iniciar as atividades. Quem trouxesse brinquedo de casa poderia socializá-lo, mas não existia uma prática pedagógica que evidenciasse as trocas e interações promovidas pela curiosidade e descobertas feitas entre eles.

Na rotina diária destacavam-se: a música, que era basilar para iniciar e concluir as atividades propostas; as rodas de conversa, que, geralmente, eram direcionadas para que evidenciássemos os conceitos que estariam presentes nas tarefas de sala de aula e de casa a serem realizadas no livro didático; o momento do

⁹ Autoformação (personalização) dimensão – sujeito individual – ação do indivíduo sobre si mesmo – Relações Internas (prioritariamente).

¹⁰ Heteroformação (socialização) dimensão sujeito social – ação de indivíduos uns sobre os outros – Relações externas (prioritariamente).

¹¹ Ecoformação (ecologização) dimensão sujeito ecológico – ação do meio ambiente sobre os indivíduos – Relações ecológicas (prioritariamente).

Para maior detalhamento ver: MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=1571>

lanche, cujo propósito era a formação de hábitos de higiene; como também aprenderem a aguardar a sua vez na fila, que era formada para lavarem as mãos.

A proposta pedagógica visava desenvolver a autonomia para que gradativamente fossem se tornando independentes. Autonomia que não lhes permitia um caminhar livre, pois a rotina os fazia andar enfileirados tendo a professora como condutora de um “trenzinho” imaginário. O momento mais esperado pelas crianças era o recreio, a área externa, onde exploravam livremente os brinquedos existentes, como também as brincadeiras que criavam, na maioria das vezes, com areia molhada. Ao retornarem desse momento que atribuo como “mágico” para elas, a contação de história promovia concomitantemente o interesse e o relaxamento do corpo. Contar histórias possibilita “prolongar sentimentos, de prazer ou de dor, é incorporar ensinamentos ancestrais e universais que apaziguam, abrigam, auxiliam na cura espiritual e na transformação do homem, condições essenciais aos processos de aprendizagem” (SANTOS, 2013, p. 40).

Vale ressaltar que ao adentrar neste contexto infantil, de imediato constatei que teria que expandir meus conhecimentos, pois pouco ou quase nada sabia de como lidar com a realidade desta faixa etária, a qual não foi apresentada de forma consistente na minha formação docente em nível técnico. Sabia que todo ser humano precisa formar hábitos, mas era tudo muito “conduzido”, sendo pouco explorada a energia criadora daquelas crianças, cujo brincar revelava o prazer de aprender uns com os outros.

Toda a minha insegurança de atuar como professora da Educação Infantil foi proveniente da minha formação do magistério em nível técnico, concluída no ano de 1979, e que, neste período, tinha como propósito preparar o(a) professor(a) para atuar nas séries iniciais, isto é, de 1ª a 4ª série, que na atualidade corresponde do 1º ao 5º ano do ensino básico.

A partir de então tive que estudar, pesquisar de forma solitária, como também gradativamente me inserir em grupos de estudos realizados, por iniciativa de algumas professoras, na própria instituição escolar, com vistas a ampliar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil e aprimorar o meu fazer pedagógico. Estudos estes que são nomeados, na atualidade, como formação continuada em serviço, geralmente propostos pelas instituições de ensino.

Por ter sido mãe aos dezenove anos e estar distante da minha família de origem, pois sou natural do Rio de Janeiro, e constituir uma nova família ao casar e

ter filhos na cidade de Salvador/BA, um curso de nível superior não era cogitado naquele momento. Haja vista que precisava conciliar os papéis de mãe, esposa e de dona de casa, com a minha profissão de professora. Saliento que não me arrependo por priorizar, naquele período, a família que constituí e o aprendizado prático de nível técnico, aliado aos saberes da experiência da minha profissão, os quais abarcavam todo o meu tempo com planejamentos, criação das atividades, festividades e reuniões pedagógicas.

Na atualidade, ao narrar e refletir sobre a minha escolha, ou seja, priorizar conciliar os papéis de mãe, esposa e de dona de casa, com a profissão docente, dou-me conta do impacto das palavras de Neder (2003, p. 157) registradas no texto *MÃE-PROFESSORA: por uma desconciliação de identidades*, cujas “representações sociais sobre o papel das mulheres-professoras na trajetória de suas vidas [...] contribuíram para as análises sociais que favoreceram as transformações no mundo e à emancipação humana”.

Nessa perspectiva, posso inferir que a autora declara a importância de estudos sobre a história de vida e narrativas das mulheres-professoras para que possamos trazer, à luz da consciência, questões socioculturais que, na trajetória histórica da educação, contribuíram para o distanciamento da mulher com relação ao universo científico. Neder (2003) afirma ter sido este um universo predominantemente masculino, o qual excluía a mulher, delimitando o seu espaço apenas às atividades domésticas e de mãe. “Uma ciência masculina, estruturada no poder, da qual a mulher tem sido mantida a distância [...] legitimando a sua invisibilidade” (p.157-158).

No entanto, admito que, a priori, na minha caminhada pessoal-profissional, as inquietações não elucubravam esse pensamento, haja vista o meu referencial de formação. Mas, continuaram emergindo, evocando conhecimentos mais aprofundados, científicos, sobre a profissão docente, uma vez que não me contentava com as explicações usuais, isto é, do senso comum sobre o comportamento das crianças, das famílias e de alguns colegas de profissão no cotidiano escolar.

Wallon (2010, p. 9) salienta que “para a criança, só é possível viver sua infância. Conhecê-la compete ao adulto. Contudo, o que irá predominar nesse conhecimento, o ponto de vista do adulto ou o da criança?” Realmente, compete a

nós adultos, professores, conhecer a infância e, ao rememorar-la, ressignificar o que foi experienciado na infância.

E neste momento pode até parecer que perdi “o fio da meada” na evolução do texto, mas o que pretendo, com esse retrocesso no tempo, é apresentar-lhes o fio condutor das possibilidades de interpretação que podemos fazer de um mesmo objeto, em cada etapa de nossas vidas. O retrocesso no tempo ativa e permite o encontro com as memórias que tanto impulsionaram, como também paralisaram, a minha curiosidade para pesquisar.

Nessa perspectiva, acredito ser pertinente apresentar o reencontro com a memória da infância, de forma viva e pulsante, período dotado de sutilezas e curiosidades que marcaram o meu desenvolvimento e a minha aprendizagem no Jardim de Infância. Na atualidade, Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas para crianças de zero a cinco anos e 11 meses.

A partir de um espaço-tempo da infância, recordo-me perfeitamente que todos os dias pela manhã era acompanhada por minha mãe até a escola que se chamava Jardim de Infância SOS, localizada no bairro do Rio Cumprido, Rio de Janeiro. Até hoje não sei dizer o que significava SOS, mas sei muito bem apresentar-lhes esse ambiente mágico, a começar pelo uniforme azul (vestido), com o nome da escola e o meu nome completo bordado no peito.

Na área externa, existiam muitos brinquedos: o escorregador, a gangorra, o balanço, dentre outros, e havia um espaço coberto reservado para festas comemorativas e o teatro. Meu espaço preferido. Eu adorava representar! E como tinha facilidade em memorizar as falas das personagens, era bastante requisitada para atuar como personagem principal, ou seja, como protagonista das histórias infantis. Lembro bem como assumia o meu papel com responsabilidade e compromisso, mas também com prazer e encanto pelas personagens que representava.

A história *Alice no País das Maravilhas* está até hoje na minha memória. Foram momentos que marcaram o meu envolvimento e prazer pela escola. A ludicidade e o faz de conta encontraram espaço para se manifestarem e a cada dia fortaleciam tanto a minha autoestima quanto o meu processo de aprendizagem. Tudo era encantador!

Na minha casa, meus pais valorizavam o meu comportamento desembaraçado e a coragem que eu tinha de me apresentar em público. Nas reuniões de família, pediam sempre para eu representar, cantar, dançar, enfim, reproduzir as personagens infantis e/ou artistas de televisão. Todos comentavam que eu tinha um desenvolvimento precoce para a minha idade, cinco anos naquela época, pois aprendia tudo muito rápido.

Que saudades do meu Jardim de Infância, onde me foi permitido, de forma simbólica, expressar sentimentos e emoções de um mundo imaginário. Mas que era tão real para mim! Ser *Alice no País das Maravilhas* era exercitar a minha curiosidade no contato com o mundo do desconhecido que provocava medo, mas também o prazer pela descoberta do novo.

Lá estava eu, vestida de *Alice*! Além da maquiagem que coloria a minha face ruborizada, o vestido azul com avental branco e o laço de fita na cabeça, pulsava junto com esses acessórios, um coração de criança que não temia, nem tampouco se incomodava com o olhar atento e crítico dos adultos. Andava, gesticulava, sorria, expressava curiosidade, espanto, medo e alegria ao explorar todo o cenário e dialogar com as demais personagens. Em muitos momentos solitários e reflexivos de *Alice*, sentia como se não tivesse ninguém me observando: era eu numa presença-ausência de pensamentos e sentimentos que se alternavam entre a fantasia e a realidade.

Os aplausos ao final da performance eram o reconhecimento e, de certa forma, a permissão dos adultos de que era possível sentir, pensar e agir como criança, ou seja, expressar uma forma própria de ver o mundo do imaginário e da realidade inerente à infância.

Essas recordações da infância apresentavam-se como *flashes* na minha memória, no início da minha atuação como professora da Educação Infantil, quando eu não conseguia captar na escola o envolvimento e o prazer das crianças. Para Graciliano Ramos (apud NITSCHACK, 2009), é na interpretação do mundo que se abre um espaço onde se decide a condição de definir-se como sujeito e onde se manifesta a sua liberdade.

A saída do Jardim de Infância me inseriu na educação tradicional, ou seja, aprendi a me tornar uma aluna passiva e receptiva, pois o saber era posto na figura do(a) professor(a). Não havia mais o que representar, já que tudo era apresentado de forma finita, acabada, sem questionamentos, nem tampouco a criatividade. Os

questionamentos culminavam sempre em respostas como certo ou errado. As inquietações e dúvidas eram silenciadas, como se representassem uma ameaça ao saber do(a) professor(a).

Essa era a minha principal inquietação ao iniciar a trajetória como professora da Educação Infantil. Era como retroceder no tempo e me ver como a professora, cerceando a criatividade da criança em prol de um modelo de educação que silenciou o faz de conta, a inventividade, o prazer pela descoberta. Por muito tempo, aproximadamente 20 anos, acomodada a esse padrão educacional, ou melhor, aos enquadres da minha formação escolar, houve um entorpecimento da *Alice* curiosa e questionadora que habitava dentro de mim.

Ah! Como eu fui feliz no meu Jardim de Infância! No entanto, há uma lacuna na minha memória do período que era chamado de primário, hoje Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano. Por mais que eu evoque a minha memória, não consigo me lembrar de como fui alfabetizada e nem o nome da professora que me alfabetizou.

Relembro que era considerada uma excelente aluna, respondia às perguntas das professoras, tirava ótimas notas, mas não me recordo, nessa trajetória, das palavras imaginação, inventividade, curiosidade, pesquisa, interação aluno-professor. O que me reporta à educação tradicional de estímulos a respostas prontas, aluno passivo e reprodutivista. Um desafio experimentado, neste período, foi ter realizado o concurso de admissão, com apenas dez anos de idade, e ter logrado aprovação para o Colégio Estadual Paulo de Frontin.

Foi um período da minha formação escolar que considero como o adormecimento da minha *Alice no País das Maravilhas*, permeado pelo desencantamento para as descobertas, posto que o professor não realizava o papel de convocar, provocar e mediar a curiosidade do meu ser criança.

Na e pela revivescência da infância, não cabia a mim, como professora, começar a convocar, provocar e mediar a curiosidade dos meus alunos? Em um contexto de Educação Infantil, com base tradicional conservadora, após dois anos de experiência docente, ousei criar outras formas de desenvolver a minha prática pedagógica. Gradativamente, fui inserindo as performances teatrais, cujas histórias eram escolhidas pelas crianças, como também suas personagens. O livro didático era selecionado e imposto pela instituição, mas os conceitos passaram a ser

construídos pelas crianças a partir da interação com o objeto, das brincadeiras, e eu ainda nem sequer conhecia a teoria piagetiana.

Neste contexto, as filas foram substituídas por caminhadas em pares e/ou livremente estabelecendo proximidade uns dos outros; os ajudantes do dia não eram mais escolhidos pela professora, pois na rotina era evidenciada a colaboração de todos. Esse processo de mudança da minha prática pedagógica reverberou em alguns colegas e, tanto a criação como a imaginação começaram a brotar no planejamento de nossas ações pedagógicas.

Para Vigotski (2009), a imaginação está estritamente vinculada ao ato de criar e depende diretamente das experiências e referências históricas que nos são possíveis acessar e que implicam na revivescência de sentimentos e emoções que nos afetaram profundamente e, assim, apreendemos o mundo.

De acordo com Wallon (2010), cada pessoa evolui conforme as condições maturacionais e com diferenciadas expressões. Isto é, a partir de diferentes situações e experiências vivenciadas em um determinado momento e ambiente social, emergem significados que foram adquiridos nas relações que se estabelecem com o meio e a cultura no curso da vida. Por esse motivo, para o autor, a afetividade não permanece imutável ao longo da trajetória da pessoa.

Ribeiro (2002) corrobora com Wallon (2010) ao descrever que o brincar promove novos significados a partir da vivência afetiva, ou seja, é:

[...] meio de expressão, é forma de integrar-se ao ambiente que o cerca. Através das atividades lúdicas, a criança assimila valores, adquire comportamentos, desenvolve diversas áreas de conhecimento, exercita-se fisicamente e aprimora habilidades motoras. No convívio com outras crianças aprende a dar e receber ordens, a esperar sua vez de brincar, a emprestar e tomar como empréstimo o seu brinquedo, a compartilhar momentos bons e ruins, a fazer amigos, a ter tolerância e respeito, enfim, a criança desenvolve a sociabilidade (RIBEIRO, 2002, p. 56).

Nesta perspectiva do desenvolvimento da sociabilidade, a criança não só brinca e se desenvolve com outras crianças, mas também desenvolve uma apropriação do mundo adulto com possibilidades de transformá-lo pela maneira como observa e contempla o contexto no qual está inserida. Mais uma vez, ratifico que compete a nós, adultos professores, conhecer a infância; no que implica também rememorar-la e poder ressignificar o que foi experienciado. Assim, ao recordar a infância, emergem paisagens, cenários de um tempo vivido, pois quando

se trata do tempo, é como disse o Chapeleiro para *Alice*: “Se você conhecesse o Tempo como eu conheço, não falaria em desperdiçá-lo” (CARROLL, 2002, p. 66).

E na trajetória do tempo, passados cinco anos de atuação profissional, mudou-se o cenário. Fui convidada a fazer parte do corpo docente da Educação Infantil de outra instituição particular de ensino. Esta tinha como proposta pedagógica o método natural com base nos pressupostos de Freinet. Para este teórico, a criança aprende pela experimentação concreta no mundo real, na relação com as pessoas, enfim, com o meio social. E, nesta concepção de educação, emergem os lampejos da infância como a um (re)encontro com o tempo que deu sentido aos meus pensamentos e ações, agora como professora da Educação Infantil.

Encontro em Freinet (1979) a crítica à escola convencional, cujos objetivos eram baseados na repetição e na memorização. Postulava que na Educação Infantil a criança deve ser respeitada como sujeito construtor de conhecimento, a livre expressão valorizada, bem como, a satisfação das necessidades vitais motivada. Para o autor, todo o processo educativo, para ser revolucionário, deve resultar na formação de cidadãos autônomos e cooperativos.

O trabalho desenvolvido por Freinet inspirou vários outros estudiosos da educação, como Paulo Freire, que trouxe uma nova visão da relação entre o professor e o aluno. E também Rizzo¹², que desenvolveu pesquisas para difundir o método natural no Brasil.

Assim, no referido espaço educacional permaneci 18 anos como professora da Educação Infantil e aprendi a partir da curiosidade, das experimentações e da interação com os meus alunos e com alguns dos meus colegas de trabalho.

Ah! Dentre as experimentações, voltei a dramatizar peças teatrais com os meus alunos; a tomar banho de mangueira, de chuva; deitar no chão para contemplar os desenhos que as nuvens formavam no céu; aprendi a subir em árvore; a observar as etapas de transformação da lagarta em borboleta; descobri que os dentes do tubarão se renovam a cada perda, enfim, muitos projetos, muitas descobertas. Mas também aprendi a me inquietar com a comunicação humana, que muitas vezes provocava ruídos e descontentamentos entre professores e famílias, o

¹² Pedagoga, especialista em Educação Infantil e alfabetização, pós-graduada em Estimulação do Desenvolvimento/UFRJ. Autora de várias obras na área de Educação Infantil e Alfabetização. Seguidora de Freinet, Dewey, Kilpatric, Jean Piaget, Margaret Mahler e Vygotsky. No Brasil, amiga e companheira na linha pedagógica de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Paulo Freire.

que me reportou à fábula de *Alice* ao dialogar com o Chapeleiro sobre as experiências que o tempo nos traz como desafios e que nos impulsiona à caminhada, na busca de encontrar as respostas às inquietações e aos desafios que se apresentam na trajetória da profissão.

“Eu não estou entendendo você”, disse Alice, de forma educada e suave. “Você ainda não descobriu a charada?” disse o Chapeleiro Maluco. “Eu desisto, qual é a resposta?” “Não tenho a menor ideia da resposta”, disse o Chapeleiro. “Nem eu”, disse a Lebre de Março. Alice suspirou. “Acho que você poderia fazer algo melhor com o seu tempo do que gastá-lo com charadas sem resposta”, disse Alice, e continuou sua caminhada (CARROLL, 2002, p. 66).

Mobilizada por conhecimentos científicos e leituras mais direcionadas, não apenas ao desenvolvimento infantil, como também a jovens e adultos, em 1994, fui motivada por duas amigas professoras (Maria Luiza Pessoa e Rosangela Gouvea), que também compartilhavam das minhas inquietações referentes ao processo relacional que compreende a observação e a escuta, a iniciarmos juntas a formação em Psicologia Social fundamentada pelos pressupostos de Enrique José Pichón-Rivière (1907-1977) criador da Psicologia Social Operativa e da técnica de Grupos Operativos.

Tal formação me possibilitou entender melhor a dinâmica dos papéis sociais, por meio da observação e da escuta mais apurada, posto que Pichón-Rivière (2005) sugere uma visão de homem localizada, isto é, em uma determinada circunstância histórica e social. Ler o não dito nas entrelinhas das linguagens verbal, escrita e corporal me fez estar mais consciente dos papéis que representava como mulher, mãe, esposa, dona de casa e professora da Educação Infantil.

No entanto, realizar as leituras do cotidiano e não julgá-las, mas compreendê-las do ponto de vista objetivo e subjetivo, foi mais uma inquietação que emergiu após a formação em Psicologia Social. O exercício da “distância ótima”, expressão verbal da qual Pichón-Rivière (2005) se utilizava para fazer a leitura da realidade, a qual se encontrava ainda frágil.

E foi nos registros de Josso (2004) que pude identificar o que estava latente: o “caminhar para si”, ou seja, o exercício

[...] de um sujeito que empreende uma viagem ao longo da qual ela vai explorando 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 a 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 a descoberta e a compreensão de que viagem e viajante são apenas um (JOSSO, 2004, p. 58).

Com este o propósito, senti-me motivada a participar de mais uma formação, a do Grupo de Estudo e Prática do *Pathwork*. Grupo de estudo e autoconhecimento com metodologia desenvolvida por Eva Pierrakos e trazida para o Brasil por Aidda Pustilnik como Dinâmica Energética do Psiquismo.

Nesta caminhada, a partir da leitura dos textos de Pierrakos, seguida de análises de narrativas individuais e coletivas, pude exercitar a observação e a escuta da minha história de vida e dos demais integrantes do grupo, compreendendo nesse processo, o quanto narrar, falar de si, tanto quanto ouvir as narrativas do(s) outro(s), tem o poder de (re)significar e transformar pré-concepções, valores, crenças e hábitos e promover a consciência e a “cura” de muitas cicatrizes.

No olhar para dentro e para fora, vemos também para além da nossa história. Isto significa que a leitura de si e do mundo exterior, evocada pelo exercício de autoconhecimento, provoca-nos, como nos apresenta Josso (2004, p. 58), a:

Encarar o seu itinerário de vida, os seus investimentos, os seus objetivos na base de uma auto-orientação possível, que articule de uma forma consciente as suas heranças, as suas experiências formadoras, os seus grupos de convívio, as suas valorizações, os seus desejos e o seu imaginário nas oportunidades socioculturais, que soube criar e explorar, para que surja um ser que aprenda a identificar e a combinar constrangimentos e margens de liberdade [...] guiada por um aumento de lucidez.

E foi a partir do exercício de narrar, e da escuta da minha história de vida, conjuntamente com o(s) outro(s), que venho aprendendo, desde então, a tomar a “distância ótima”. Ressalto que os resultados dessa mudança ressoaram na minha formação pessoal e também na minha atuação profissional.

Progressivamente fui percebendo que na relação tanto com as crianças, quanto com as suas famílias, a comunicação e a escuta se davam com mais prazer e entendimento. Talvez seja este um dos motivos que a escola encontrou para deixar frequentemente sob a minha responsabilidade, ao longo dos vinte e três anos

de atuação na Educação Infantil, os alunos ditos com problemas comportamentais e pertencentes às famílias mais questionadoras e consideradas difíceis de lidar. A convivência com eles me proporcionou, no exercício de proximidade e distanciamento, evoluir como pessoa-profissional.

3.1.1 Da experiência à realização da graduação em nível superior

Esta evolução, experienciada na trajetória de vida e profissão, suscitaram em mim, aos quarenta e dois anos de idade, com os meus filhos criados, o desejo de ampliar meus horizontes, (re)significar experiências, saberes e modelos engessados que foram internalizados durante a minha escolarização na educação básica.

Contra-pondo-se ao dito popular “Filhos criados, trabalho dobrado”, que não corresponde à minha realidade, tive o incentivo dos meus filhos, já inseridos na vida acadêmica, para prestar vestibular em 1999. Desta forma, ingressei no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade Olga Metting. Realizar um curso de graduação me possibilitou confrontar os saberes da experiência adquiridos na prática profissional, com os pressupostos teóricos que norteavam o meu percurso de formação docente.

Os estudos realizados sobre as concepções filosóficas inatista/fixista e empirista/ambientalista de ensino e aprendizagem, possibilitaram-me identificar, no ambiente da escola, posturas e discursos em que as colegas professoras empregavam com frequência: “Observe essa criança, por mais que eu ensine alguma coisa, ela não aprende. Isso é dela e eu não posso fazer nada”.

Tal fala, embasada na concepção inatista/fixista era utilizada para explicar e justificar que as capacidades básicas do sujeito/aluno já nascem com ele (personalidade, potencial, valores, comportamentos...), sendo que a educação decorrente da família e da escola teria pouca influência no desenvolvimento intelectual e nas demais manifestações comportamentais. Ou o seu oposto, quando as colegas professoras utilizavam a premissa empirista/ambientalista que se refere ao meio como o único responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem do sujeito. “Você já viu como essa criança se comporta? Só faz imitar os outros, não faz nada por ela mesma!”

Na realidade, o que desejo destacar são falas de professores que estigmatizam o aluno e a família como: “Pau que nasce torto, morre torto” ou “Filho de peixe, peixinho é”. Como se cada aluno e sua respectiva família, estivessem ali representando algo estático, sem possibilidade de mudança e que professores, inclusive dentre esses, alguns já com formação em nível superior, estivessem impossibilitados de atuar, transformar essa realidade.

Na trajetória profissional, a relação entre a escola e a família, tendo o professor como referência desta interlocução, sempre me gerou angústias e questionamentos, haja vista as dificuldades vividas e observadas nesta relação, entre os colegas de trabalho e nas demais atividades que realizei e realizo em contextos educacionais.

Uma das coisas que chamava e ainda chamam a minha atenção são as narrativas dos professores sobre a sua formação escolar. As falas recorrentes são de vagas lembranças boas de seus professores. No entanto, predominam depoimentos excludentes de rótulos e das dificuldades enfrentadas na relação professor, aluno e família. Declarações ainda observadas na educação de seus filhos, sobrinhos, netos, filhos dos seus amigos. Enfim, que permanecem no cotidiano da escola e se refletem no cotidiano da sociedade.

A formação no Curso de Pedagogia transcorreu com tranquilidade. A experiência como docente e demais trabalhos que realizava voltados para a área educacional, proporcionaram-me refletir sobre os saberes da experiência e da minha prática pedagógica e, acima de tudo, identificar pressupostos teóricos que a norteavam.

O encontro e reencontro com as proposições de Jean Piaget, Lev Vigotski, Henri Wallon, Paulo Freire, José Eustáquio Romão, David Ausubel, Ima Veiga, Vera Candau, Selma Garrido Pimenta, Antônio Nóvoa, Moacir Gadotti, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, dentre outros pesquisadores na área de educação, contribuíram para refletir, analisar e revisitar minha concepção de mundo, sociedade, cultura, gênero e dialogar com a minha práxis pedagógica.

A pedagogia Histórico-Cultural Crítica defendida por Saviani (2004) como uma tendência educacional que acolhe os conhecimentos prévios do aluno, que aprofunda e problematiza as questões que emergem do saber científico e social na busca por soluções reais, motivou-me a seguir adiante no aprimoramento da minha formação. Nesta perspectiva, ao término da graduação em Pedagogia, em 2003,

ingressei em uma especialização em Metodologia do Ensino Superior com ênfase em Novas Metodologias.

Nessa caminhada, espreiro-me no diálogo de *Alice com o Lagarto*:

Um lado te faz grande, e outro te faz pequena”, disse ele para Alice e depois foi embora se arrastando. “Um lado... de quê?” Alice perguntou ao lagarto. “O cogumelo, bobinha”, ele respondeu. Alice então comeu um pedaço do cogumelo. “Ai, ainda bem! Estou crescendo! Mas para que lado devo ir agora? (CARROLL, 2002, p. 46).

A realização da pós-graduação apontou para o lado, o caminho construído pelo desejo de ingressar como professora no Ensino Superior, para atuar na formação de professores, pois acreditava e ainda acredito que, assim, poderia colaborar para promover mudanças na postura e nos discursos que ouvia, ano após ano, dos meus colegas de trabalho, como também nas demais atividades educacionais que realizo. O desejo, acima de tudo, era que nós adultos, professores, pedagogos, observássemos e ouvíssemos as crianças, seu ponto de vista, diante da diversidade de comportamentos que emergiam não decorrentes de algo natural, inerente a elas, mas prioritariamente, das relações que se constituíam na sua formação – relação – educação proporcionada pelos *ambientes proximais*¹³ na escola e na família (BRONFENBRENNER, 1999).

Acreditava e ainda acredito que professores, pedagogos mais conscientes, melhor informados e preparados no que se refere à complexidade das relações humanas, especificamente no tripé escola-professor-família, possam colaborar para o desenvolvimento e a aprendizagem nas diversas faixas etárias e/ou em qualquer âmbito educacional em que se proponham a atuar profissionalmente.

¹³ Os processos proximais dizem respeito às interações recíprocas e ativas com base regular e períodos prolongados no ambiente imediato. Estas interações promovem o desenvolvimento de ambos os participantes e podem produzir efeitos positivos ou negativos no processo de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1999). A pessoa, na Teoria Bioecológica, é entendida como produtora e produto do desenvolvimento, que apresenta características atuantes. O microsistema, no qual a criança vive e interage face-a-face em seu meio imediato (família-escola), onde operam os processos proximais. Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. BÖING, Elisângela, et. al. Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. **Paidéia**, 2008, 18(40), 251-266. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/04.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2015

3.1.2 Formação de professores/pedagogos: a experiência no nível superior

O fato de que a formação descreve os processos que afetam as nossas identidades e a nossa subjetividade [...] indica assim, um dos caminhos para que o sujeito oriente, com lucidez, as próprias aprendizagens e o seu processo de formação. Se a aprendizagem experiencial é um meio poderoso de elaboração e de integração de conhecimentos, o seu domínio pode tornar-se um suporte eficaz de transformações (JOSSO, 2004, p. 41).

Assim como na epígrafe, são múltiplas as minhas identidades na trajetória de vida e formação docente. Gradativamente, buscando por meio da narrativa, rememorar a tessitura do processo que se entrelaça pelos caminhos percorridos, delineando as paisagens do percurso.

Mas é inegável reconhecer que o meu relógio do tempo, como o do *Coelho na fábula de Alice* estava com pressa de chegar à docência no Ensino Superior. E na caminhada de formação docente, uma nova paisagem se apresenta quando, em 2005, fui convidada, por ex-professores da especialização, a fazer parte do quadro de professores de uma Instituição de Nível Superior que estava sendo inaugurada na cidade de Salvador-Bahia. A Instituição estava inserida no programa de revitalização do Comércio (bairro do referido município), tendo como propósito a inserção de alunos do seu entorno, mais especificamente, visava oportunizar a inclusão na educação de nível superior de um público menos favorecido pelo sistema capitalista.

A princípio atuei como professora no Curso de Licenciatura em Letras, na disciplina Práticas Educativas I. No mês de março de 2006, o Curso de Licenciatura em Pedagogia foi autorizado pelo MEC e iniciou suas atividades no segundo semestre do mesmo ano, e desde então, faço parte do seu quadro docente. No segundo semestre de 2007 fui convidada a assumir a coordenação geral do curso, na qual permaneço até o momento atual. Vale ressaltar que, mesmo atuando como coordenadora, jamais abri mão de ser professora, alicerçada na crença de que o exercício da docência colabora para o desempenho do papel de coordenadora.

Atuar como coordenadora e professora dos componentes curriculares Didática, Organização do Trabalho Pedagógico, Psicologia da Educação e Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, na formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia, permitiram-me o (re)encontro e maior proximidade com toda a problemática vivida no decorrer da minha

formação/profissão, tanto na experiência direta com as colegas de profissão, as famílias dos meus alunos da Educação Infantil, quanto nos discursos dos futuros professores/pedagogos. Dentre eles, discentes que já atuam há algum tempo como professores da educação básica, mais especificamente, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em instituições públicas, comunitárias e privadas.

Nos relatos da sala de aula, estes graduandos se queixam constantemente das dificuldades apresentadas na convivência com as crianças e as famílias de seus alunos, alegando, principalmente, que a família não é mais a mesma de antigamente e que poucas são aquelas que se interessam e se comprometem com a formação/educação de seus filhos. Ou seja, passados tantos anos de atuação profissional, a queixa permanece.

Mobilizada pelas queixas recorrentes, comecei a cogitar espaços acadêmicos de formação *stricto sensu*, concomitante à procura pela instituição, iniciei a investigação sobre referências que dialogassem sobre o objeto de estudo. A pesquisa de Cruz (2008) chamou a minha atenção quando o autor se refere que são muitos os discursos sobre famílias e escola, mas ainda são poucos os estudos desenvolvidos que transpõem as barreiras do senso comum. Assim, o autor deu indícios de que a temática ainda é profícua e que tem sido pouco explorada no âmbito da pesquisa acadêmica. Ainda segundo o autor, é notória a importância que se dá à família para o bom desempenho da criança-aluno na educação escolar, e ao seu insucesso costuma-se atribuir culpabilidade à falta, ausência dos pais e/ou responsáveis.

Nesse aspecto de responsabilizar e atribuir êxito ou fracasso da criança-aluno à ação dos familiares, não foi possível deixar de considerar que a escola, dentro do conjunto de outras instituições sociais, aparece como um suporte à família no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que o papel do professor é apontado como de fundamental importância para o desenvolvimento dessa relação, isto é, família e escola (DESSEN, 2007).

Nesta perspectiva, sensibilizada e motivada pelas leituras e estudos científicos que gradativamente desvelavam a realidade das minhas inquietações, provocadas pelo estranhamento dos discursos e posturas recorrentes de pares e discentes, ou seja, formadores e/ou futuros formadores educacionais, nesta tese, busco um olhar próprio, singular, por meio da pesquisa que oportuniza tecer novos

conhecimentos, quando indagamos o que na realidade se apresenta como corriqueiro, como evidente.

Ao expor a minha história de vida e formação docente, fica mais tênue e pertinente convidar o(s) outro(s) para tecermos juntos de forma singular e plural uma trajetória que reverbera no desenvolvimento e aprendizagem de seres humanos históricos e sociais. Mas, a princípio, antes de adentrar em universos singulares, isto é, antes de adentrar ao campo empírico da pesquisa, faz-se necessário apresentar, na revisão da literatura, um breve panorama sobre a formação docente no cenário da educação brasileira, para que possamos analisar, a partir das narrativas das professoras participantes dessa pesquisa, as permanências, rupturas e transições concomitantes à formação, à prática docente e à relação constituída com as famílias das crianças.

3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE PANORAMA

Neste estudo, a literatura sobre a formação docente no cenário da educação brasileira tem como propósito corroborar mais com as categorias teóricas da formação docente, dos saberes da experiência e da prática pedagógica do que com as exigências dos marcos legais na perspectiva da formação institucionalizada para a docência. Diante de múltiplos contextos educacionais que imprimem ao fazer docente não apenas as teorias, as técnicas e os conteúdos curriculares, a ênfase da investigação se dá no processo da sua construção formativa como pessoa e profissional, no modo de ser e de agir como professor(a), no exercício da profissão, transcendendo o processo de escolarização, formação do ensino e da aprendizagem institucionalizada.

A formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada. É uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova é a desestabilização desse próprio alguém. (LARROSA, 2010, p. 53)

As palavras de Larrosa (2010) me fazem refletir sobre a formação pessoal-profissional¹⁴ como um itinerário aberto, com paisagens diversas, multifacetadas e constituídas de encontros, desencontros e reencontros, no qual a pessoa (eu) compõe e recompõe a sua história e a identidade pessoal e profissional, permeada por influências objetivas, intersubjetivas e subjetivas que dialogam quotidianamente com o seu sentir, pensar e agir no e com o mundo.

Nessa perspectiva, instituir um modelo de “formação” docente se torna inviável, mas dialogar com concepções e proposições de estudiosos(as) e pesquisadores da área de formação docente, cujo bojo espelha as interfaces das dimensões histórica, social, ética, cultural, política, econômica e ideológica, isso sim, permite contextualizar o legado da formação para a docência da educação básica.

Inicialmente, considero oportuno apresentar o sentido etimológico da palavra educar, cujos dois termos de origem latina são descritos por Saviani (2007, p. 72) como: “*educare* – alimentar, cuidar, criar, referindo-se tanto às plantas, aos animais, quanto às crianças e *educere* – tirar para fora de, conduzir para, modificar um estado”. O que pode ser percebido no linguajar do senso comum nas declarações: “os pais educam os filhos”, “fulano não tem educação”, “a escola educa para a vida”, “a educação é a mola do progresso”, expressando o sentido mais corrente de educação que parte do pressuposto de adaptação e de exigências de comportamentos para com indivíduos e grupos do meio social.

De acordo com o autor, tal entendimento está pautado numa visão estrutural funcionalista, considerada por ele conservadora, porque repete, reproduz, homogeneiza e cristaliza nos indivíduos os modos de ser, pensar e agir, como se a educação e a sociedade permanecessem sempre as mesmas. Todavia, mesmo existindo uma instância adaptadora na educação, ela também se apresenta como prática que articula a produção e a reprodução da vida social. Ou seja, no âmbito intergeracional, os adultos transmitem às crianças e jovens tanto suas experiências, como os conhecimentos acumulados pela humanidade.

O acontecer educativo corresponde à ação e o resultado de um processo de formação dos sujeitos ao longo das idades para se tornarem adultos, pelo que adquirem capacidades e qualidades humanas para o enfrentamento de exigências postas por determinado contexto social (SAVIANI, 2007, p. 73).

¹⁴ Utilizarei pessoal/profissional, pois concordo com Nóvoa (1995, p. 27) ao considerar “[...] que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”.

O conceito de educação apresentado por Saviani (2007) tem como premissa a formação humana numa perspectiva processual. O que representa que a ação educativa perpassa pelas aprendizagens nas relações que estabelecemos com o(s) outro(s) no curso da vida, cujo aprendizado constituído se potencializa no sujeito adulto. Souza (2010) coaduna com Saviani (2010) ao descrever, a partir das proposições de Jarvis (2001) e Silva (2003), que:

Na adulez, o conceito de aprendizagem ao longo da vida é, assim, prevalente e contém nele próprio a defesa de novas metodologias, nomeadamente a aprendizagem baseada na resolução de problemas e alicerçada na prática (na história de vida de cada um). Nestas circunstâncias, a valorização da experiência de quem aprende visa provocar a mudança, a reflexão e a consciência crítica nos adultos (SOUZA, 2010, p. 156).

Nesta alusão sobre a formação e aprendizagem humana podem ser observadas convergências com alguns estudos atuais sobre formação docente. A começar pelo que nos apresenta Souza (2006, p. 37) ao considerar que a formação inicial para a docência está ancorada no “[...] projeto de produção da vida mediada pelos sentidos estabelecidos pelos sujeitos no processo de formação”. Almeida (2014) amplia a concepção de formação docente ao descrever que:

A dimensão profissional do professor é tecida durante o processo de escolarização/formação e aprendizagem dos sujeitos, o que demanda estudo e persistência na busca de conhecimento, favorece um espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ao tempo em que promove saberes e possibilita mudanças (p. 45).

Diante do que vem sendo posto, é possível refletir um pouco mais sobre a colocação de Larrosa (2010, p. 53), ao afirmar que “a formação é como uma viagem aberta, uma viagem que não pode ser antecipada” posto que a cada movimento na trajetória de vida, desafios e descobertas vão sendo irrompidas no encontro consigo mesmo e com os outros.

Portanto, depreendo que há sentido e significado quanto à dimensão processual da pessoa-profissional professor(a), cuja *viagem* perpassa tanto pela elucubração de ideias e ações previamente planejadas, com o propósito de quais caminhos trilhar. Concomitante à superação de conflitos e enfrentamento de novos desafios, cuja tensão recai nos conhecimentos que precisa desenvolver e que vão sendo tecidos no curso da vida e da formação profissional. O que implica na não

linearidade do percurso, na não homogeneidade profissional, e sim dos contextos sociopolítico e educacional em que se desenvolvem como pessoa e profissional.

Nóvoa (2002, p. 57) ratifica esta posição ao exaltar que:

O professor é pessoa. Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos de formação e darem-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida.

Para o autor, “ser pessoa” também é um fator de relevância a ser considerado na trajetória de formação e desenvolvimento profissional dos professores, bem como, as experiências vividas de forma individual (pessoal, social, profissional) que se constituem como referências significativas que podem interferir no seu modo de ser, pensar e agir no espaço de formação e/ou atuação profissional.

Acredita-se, portanto, que a formação do professor inicia-se bem antes do seu ingresso na academia. Isto significa que o seu processo de formação e, conseqüentemente, a sua atuação profissional foi sendo construída, tecida, a partir de suas vivências nos grupos de pertencimento (família, escola, bairro, dentre outros) e que estes se constituem em crenças e valores, subsídios importantes na e para a sua formação acadêmica e profissional.

Como registrado anteriormente, não pretendo enveredar, aprofundar os marcos legais na perspectiva da formação institucionalizada, acadêmica, para a docência. No entanto, são estes que determinam normas e regras para a profissionalização e atuação dos(as) professores(as) no contexto da educação básica, cuja tese se propõe a destacar a formação de professores da Educação Infantil.

Um breve panorama se faz necessário e essa digressão histórica, conforme Nóvoa (2002, p. 14), incorre “Não para que dela fiquemos prisioneiros: a história não é uma fatalidade, é uma possibilidade. Mas para que a partir dela, saibamos encontrar novos caminhos para dizer a nossa intenção de educar”.

Assim, na perspectiva de não fatalidade e sim de possibilidades de pensar, sentir e realizar inerentes da cultura contemporânea, elegi como parâmetro a década de 80, por representar o começo da organização de segmentos da sociedade civil em movimentos que buscavam mudanças a partir da análise das condições

concretas da formação e atuação docente e por, coincidentemente, ter sido o início da minha atuação profissional como professora na Educação Infantil¹⁵,

No entanto, antes de adentrar sobre as principais discussões educacionais do período elencado, vale destacar que as décadas de 60 a 80 foram abalizadas pela ditadura e que vivíamos subordinados ao regime militar-tecnocrático, que implantou uma profunda reforma do ensino no Brasil. Houve uma estagnação na área educacional, especialmente pelo vínculo entre educação e mercado de trabalho e a modernização de hábitos de consumo, que “acarreta importantes consequências para repensar o trabalho e o estatuto dos professores” (NÓVOA, 2002, p. 12), nas perspectivas das tendências do ensino liberal tradicional e do ensino progressista.

Com o regime militar, as políticas educacionais passam a ser norteadas basicamente pela tendência tecnicista¹⁶ que tinha como propósito adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Segundo Aranha (2006, p. 315), “[...] para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico”.

De acordo com esse modelo educacional, a formação de professores no Brasil passa a ter como meta a produção de objetivos instrucionais e operacionais, transmitindo um conhecimento técnico e objetivo, fundamentado nos princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade, norteadas por teorias norte-americanas como as de Skinner¹⁷, de Taylor e de Fayol¹⁸, que acreditavam no valor econômico da educação, considerando as escolas como grandes empresas instrucionais (ARANHA, 2006).

Nóvoa (2002, p. 20) sinaliza para “um sistema de ensino que se organiza a partir do ‘topo’”, predominando “estruturas burocráticas, corporativas e disciplinares” e que incidem diretamente em mudanças nas tradições locais e familiares de

¹⁵ Na Formação Inicial do magistério técnico eram ínfimos os aprendizados para atuar como professora da Educação Infantil.

¹⁶ Baseia-se na racionalização, própria da produção capitalista, e ignorava que o processo pedagógico tem sua própria especificidade e jamais permite a rígida separação entre concepção e execução do trabalho. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006, p. 315.

¹⁷ Teórico behaviorista que criou e desenvolveu a técnica da instrução programada aplicada à educação, mais conhecida como estímulo-resposta.

¹⁸ Mestres da Teoria Geral de Administração de Empresas que inspiraram o projeto de educação tecnicista.

“promover a educação”, cuja escola assume o “monopólio do ensino e os professores tornam-se responsáveis públicos pela formação das crianças”.

O paradoxo atual consiste em ressignificar o que foi “desintegrado”, haja vista que as sociedades clamam pelo espaço democrático de direitos, participativo, por meio da comunicação em rede otimizada pelas tecnologias e que para além dos conhecimentos globalizados, o ensino e a aprendizagem evidenciem a cultura local, a ciência e a arte.

No Brasil, iniciada a transição pós-ditadura, a Lei nº. 7.044/82 libera as escolas da obrigatoriedade de profissionalização imposta pelo regime militar, resgatando, a partir de então, a ênfase na formação geral. Há uma retomada pedagógico-educativa com o propósito de otimizar a formação de professores e a manutenção das escolas públicas nos Estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Bahia (LEAL, 2011, p. 19).

Segundo Saviani (2008), neste cenário de efervescência no campo educacional, a produção intelectual de estudiosos da educação, iniciada durante o regime militar, foi apoiada pelos pressupostos das tendências progressistas. Tais teorias pedagógicas, tendo como princípio a pedagogia de educação popular, foram embasadas e redimensionadas por estudiosos como Romão e Gadotti (1994); Pedagogia da prática (ARROYO, 1994); Pedagogia crítico-social dos conteúdos (LIBÂNEO, 1985, 1990); Pedagogia pós-construtivismo (GROSSI; BORDIN, 1993); pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 1984, 1991).

Neste processo de reconstrução pedagógico-educacional iniciado na década de 1980, são instituídos, pelas políticas públicas educacionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96)¹⁹, que estabelece como exigência para o exercício da docência no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a formação em nível superior; os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que reconhecem em seus registros a relação entre formação docente e desempenho dos alunos; o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº10.172/2001, o qual dentro das vinte metas ressalta a relevância da formação Inicial e Continuada dos professores, valorização do profissional e plano de carreira, estabelecendo a

¹⁹ A referida LDB 9394/96 ainda não estende esse imperativo para o segmento da Educação Infantil, que estabelece como requisito mínimo o ensino médio no magistério técnico. A discussão referente à formação do professor da Educação Infantil terá destaque, pois se inscreve como um dos principais objetos de investigação da tese.

relação desta com a qualidade de ensino. Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são promulgadas.

De acordo com Gatti (2010, p. 1.357),

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização.

Observamos que somente após 20 anos da LDB 9.394/96, entraram em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, Resolução n. 1, de 15/05/2006) cerne de discussões, na maioria das vezes verticalizada por especialistas, cujos principais protagonistas, os professores, acabam por receber o “pacote” pronto, que necessariamente deverá ser reproduzido no âmbito escolar, tendo como suporte a lógica racional técnica, da reprodução de modelos, a qual se opõe à prática reflexiva e dialógica.

Para Nóvoa (1992, p. 27),

É forçoso reconhecer que a profissionalização na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes da experiência e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”.

Depreendo, portanto, que a não participação efetiva dos professores na construção do referido documento e, conseqüentemente, que carecem de tempo à interpretação do que foi produzido por outrem, incide mais uma vez na racionalidade técnica que molda, engessa e homogeneiza a educação e que se estende à atualidade.

Nesta perspectiva, Cambi (1999) chama a atenção para novas emergências educativas que se apresentam no cenário mundial, promovidas pelas profundas transformações sociopolíticas e culturais, o que conduz ao desafio de se repensar hábitos e tradições. Dentre elas destacam-se as questões referentes ao feminismo

(gênero), aos aspectos ecológicos e os da terceira idade, bem como, os étnicos relacionados à presença do multiculturalismo e da intercultura oriundos das migrações.

[...] Pedagogia é um saber em transformação, em crise e em crescimento, atravessado por várias tensões, por desafios novos e novas tarefas, por instâncias de radicalização, de autocrítica, de desmascaramento de algumas – ou de muitas – de suas “engrenagens” ou estruturas. É um saber que se reexamina, que revê sua própria identidade, que se reprograma e se reconstrói. [...] A Pedagogia-educação atual está à procura de um novo equilíbrio [...] Daí a impressão de oscilação, de ondulação, de formigueiro, até mesmo de confusão que a caracteriza. (CAMBI, 1999, p. 641)

O pensamento de Cambi (1999) representa os desafios da Pedagogia que são postos pelas demandas das sociedades do século XXI em constante processo de mudança, promovidas por intervenções pedagógicas das diversas mídias (televisão, rádio, jornais, revistas, internet...) próprias de um sistema globalizado, cujas informações se produzem em tempo real.

No processo de formação de professores no contexto da educação brasileira, há contradições, avanços e retrocessos, no que tange ao pensamento pedagógico brasileiro que se tornam prementes para analisarmos e refletirmos sobre questões sociopolíticas, históricas e ideológicas que foram se delineando para e na formação do(a) professor(a) da Educação Infantil.

Vale ressaltar que, no cenário da formação para e na docência da Educação Infantil, merece destaque a demanda que permanece até os dias atuais. A ambivalência das discussões entre os educadores advém de estudos que ao contrapor com a racionalidade técnica, o modelo de racionalidade prática, considera a teoria e a prática como norteadores da formação docente, posto que devem estabelecer uma relação simultânea, recíproca de autonomia e de interdependência entre elas. A formação é repensada e o professor passa a refletir, criar e decidir sobre a sua prática pedagógica, desde os primeiros momentos da formação.

Nessa perspectiva, a discussão a seguir tem como foco discutir aspectos que fundamentam, no Brasil, a profissão docente na educação das crianças menores de seis anos como segmento de ensino; as diferentes concepções e políticas estabelecidas para e na trajetória que intervêm diretamente na identidade sociopolítica que caracterizam os professores da Educação Infantil.

3.3 FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante a um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada ação educativa (NÓVOA, 2002, p. 23).

Diante do que é posto pelo autor, percebo a complexidade de conceituar conhecimentos advindos da formação profissional, haja vista que não é possível hierarquizar a importância entre os saberes teóricos, práticos e experienciais.

No entanto, quando se tem como método de investigação a pesquisa narrativa que incide nas histórias de vida de professoras da Educação Infantil, com vistas a desvelar o percurso de formação e (re)construção de conhecimentos, “a noção de experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática” (JOSSO, 2004, p. 116). Ainda segundo a autora, “conhecer situações, contextos e acontecimentos” permite elucidar, a partir da (auto)biografia, o que nos impulsionou e/ou impulsiona a fazer determinadas escolhas metodológicas e teóricas, haja vista

[...] porque a educação e formação são processos de transformação, múltiplos projetos habitam, tecem, dinamizam e programam os relatos das histórias de vida e também nos informam sobre os desejos de ser e de vir a ser de seus autores (JOSSO, 2006, p. 27).

Nessa perspectiva, acredito ser pertinente desenvolver o diálogo e a dialética sobre FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL a partir da literatura existente, cujas vozes dos professores da Educação Infantil possibilitem articular e elucidar o contexto histórico e sociopolítico de formação pessoal e profissional e as teorias e práticas desenvolvidas de forma reflexiva. E mesmo se tratando de fragmentos de histórias individuais, estes nos permitem identificar o coletivo e constituições históricas, culturais e temporais.

Dentre as pesquisas realizadas, está a de Talita Dias Miranda Silva intitulada: *Trajetórias de Formação de professoras da Educação Infantil: história oral e de vida* (2012), da qual participaram sete professoras da Educação Infantil que ingressaram no Centro de Educação Infantil (CEI), na década de 90, mais precisamente em 1992, desde a sua criação, como Auxiliares do Desenvolvimento Infantil (ADI). Cinco delas

ingressaram por concurso público e duas foram inicialmente contratadas e se efetivaram posteriormente, também mediante concurso público.

Ao analisar as narrativas da trajetória de formação das professoras participantes, na dissertação da referida autora, observo que, na história de vida e formação, a infância, as relações familiares e o contexto socioeconômico e cultural são experiências formadoras que marcam seus relatos e entrelaçam, segundo Silva (2012), as relações e as dimensões pessoais, profissionais e institucionais.

Portanto, as narrativas da História de Vida e formação explicitam o modo como cada professora mobiliza seus conhecimentos, suas crenças e valores tecendo sua identidade, num ir e vir, imbricados principalmente nos contextos da formação familiar, cujo educar e cuidar são marcas indelévels e, da formação escolar, cujos exemplos de professores se tornaram referências positivas e/ou negativas.

Nesta perspectiva, dentre as narrativas, destaco a da professora Meire, participante da pesquisa de Silva (2012) que tem formação em Educação Artística e que até passar no concurso público na cidade de São Paulo, não pensava na possibilidade de ser professora de crianças: “[...] eu não sei o que vou fazer lá, mas como era para trabalhar com criança pequena, eu tinha meus filhos que eram pequenos, o caçula estava com cinco anos, eu pensei: acho que vai dar certo” (SILVA, 2012, p. 97).

De acordo com Neder (2003, p. 159),

[...] a identidade é um processo que se constrói no seio da sociedade e mediada pelo complexo mundo histórico-cultural, ainda se assiste, com perplexidade, a personagem professora, produzida no emaranhado da teia social, sob a concepção de que a profissão de magistério é apropriada à sua condição feminina, pelos atributos maternais que a civilização lhe concedeu, sustentados pela identidade biológica.

O que está posto pela autora reverbera na narrativa da professora Meire (SILVA, 2012, p. 97) quanto à tessitura da identidade pessoal e profissional ao iniciar sua atuação com crianças pequenas. Na história da educação brasileira está presente a feminização do magistério²⁰, sendo que os requisitos básicos estavam

²⁰ O processo de feminização do magistério representou para as mulheres uma forma de avanço no que se refere à possibilidade de conquistar um espaço público não ficando confinada apenas aos ambientes domésticos. O contato com a instrução, no ambiente escolar, mesmo que carregada da dominação sexista, possibilitou às mulheres o desenvolvimento das formas de expressão, dando

correlacionados à paciência e carinho, como também na sensata firmeza na prática de normas e regras na condução do grupo infantil, cuja base da experiência de cuidados dos próprios filhos ou de outras crianças lhe conferia os conhecimentos necessários para atuar nesse segmento.

Oliveira (2012, p. 224) assevera que:

Historicamente, tal formação, principalmente [das educadoras] que trabalham com crianças menores de 3 anos, está fundamentada em uma concepção de cuidado infantil como um processo naturalizado que se aprende e desenvolve no processo de instituição da parentalidade, sobretudo das funções maternas, e que se dá não em uma instituição educacional, mas em contexto domiciliar e comunitário.

Na descrição da autora é possível também refletirmos sobre a questão etimológica da palavra creche, que, de acordo com Oliveira (2011, p. 58), está agregada a “um ninho que abriga”, pois, a princípio, no Brasil, a creche foi, predominantemente, reconhecida como um abrigo pelo atendimento às crianças das camadas populares e filhas de mães trabalhadoras, sob uma ótica assistencialista, beneficente e filantrópica, que advém em nosso País, do processo histórico das políticas de atendimento à infância que suscitaram diferenciações em relação à classe social das crianças.

Para Moreira e Lordelo (2002, p.1)

A creche como instituição no Brasil vem passando por uma lenta transformação, de organizações de caridade para guarda das crianças pobres para uma instituição social de amplo alcance, orientada por um modelo educacional. Embora a implantação desse modelo esteja apenas no início, há um consenso entre os especialistas, refletido nos textos legais, sobre a desejabilidade de atingir um estado no qual a Educação Infantil seja um direito de toda criança, independente de suas condições socioeconômicas, sem o caráter compensatório e/ou remediativo aplicável a políticas de assistência social, de redução da pobreza, incremento de políticas de saúde etc.

Ainda segundo as autoras (2002, p. 2), a demanda por creches no Brasil incidiu “em três tipos de necessidades sociais”, dentre elas, a de maior relevância “a liberação da mulher para o ingresso no mercado de trabalho, sem que seus filhos sejam prejudicados”, além de se configurar como um movimento “que busca

oportunidade de as mulheres adquirirem outros instrumentos que lhes permitam uma participação mais ativa no mundo produtivo, o que possibilita uma condição para a construção de uma identidade profissional (ALMEIDA, 2006).

igualdade entre os sexos, em termos de direitos”. A segunda necessidade refere-se “às mudanças na estrutura da família, crescentemente nuclear ou monoparental”, sendo esta gerada pela “condição em que não há mais avós ou outros parentes capazes de substituir os pais no cuidado à criança pequena”. E por fim, na terceira necessidade “a creche responde às condições de extrema pobreza de grande número de famílias ocupando as periferias das grandes cidades”, cujas necessidades básicas, principalmente a precariedade de moradia, instituída pelas questões socioeconômicas, não corroboram e nem tampouco favorecem o desenvolvimento infantil.

Neste cenário, para Moreira e Lordelo (2002, p. 2) há uma “demanda por creches”, reivindicada pelas políticas públicas para que o Estado intervenha por meio da educação não mais em uma concepção de “educação compensatória”. Tal compreensão incide também no aparecimento da pré-escola, sendo que para Abramovay e Kramer (1991, p.23),

[...] a necessidade de pré-escola aparece, historicamente, como reflexo direto das grandes transformações sociais, econômicas e políticas que ocorrem na Europa – especialmente na França e Inglaterra – a partir do século XVII. Eram as creches que surgiam, com caráter assistencialista, visando afastar as crianças pobres do trabalho servil que o sistema capitalista em expansão lhes impunha, além de servirem como guardiãs de crianças órfãs e filhas de trabalhadores. Nesse sentido, a pré-escola tinha como função precípua a guarda das crianças.

Nessa perspectiva, tanto Moreira e Lordelo (2002) quanto Abramovay e Kramer (1991) ratificam que o processo histórico das políticas de atendimento à infância, nas creches e pré-escolas, teve como propósito inicial atender as crianças das camadas populares e filhas de mães trabalhadoras. Além de que, conjectura-se que as mulheres que geralmente atuavam nesses espaços, concebiam que a formação inicial profissional da docência, estava atrelada a uma concepção de maternidade, intuição e espontaneísmo. No entanto, é plausível considerar que possibilitava a inserção da mulher-professora no mercado de trabalho, o que de certa forma representava uma oportunidade de atuação e formação profissional.

Para Kuhlmann Jr. (1998, p. 116)

[...] podemos afirmar que, embora carregado de ambiguidades, o deslocamento espacial da ação da mulher auxiliou na construção de um novo papel histórico para ela e garantiu um espaço de profissionalização, o

magistério, e disto adviram muitos efeitos como: ocupação de poder, liberdade econômica, etc.

Nesse contexto, a docência vai se constituindo para além do confinamento doméstico, cujos movimentos feministas se apresentaram como expoentes para uma mutação da identidade feminina respaldada pela “força de trabalho, melhores salários, formação superior, dentre outras conquistas” (NEDER, 2003, p.161), as quais reivindicaram um olhar pessoal, social, cultural e profissional, diferenciado da e para a mulher.

Ao descrever identidade, Nóvoa (1995, p.16) afirma que “A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão”. Tal afirmação rompe com a concepção filosófica inatista, cuja pessoa já nasce pré-formada e das representações sociais, cujos estereótipos da identidade docente, principalmente da professora de crianças pequenas, são considerados intrínsecos à natureza biológica feminina. “Conceber o magistério como trabalho de natureza doméstica relega a profissão ao esvaziamento, à desvalorização, e à depreciação da atividade docente” (NEDER, 2003, p. 161).

Retomando a pesquisa de Silva (2012), a narrativa da professora Nara faz alusão ao que é registrado pela autora mencionada anteriormente: “[...] Confesso, para que estudar para cuidar de crianças? É para dar bronca e castigo? Ainda bem que minha mente abriu e eu melhorei a minha prática. A teoria melhorou o meu conhecimento” (p. 102).

O que é posto pela narrativa da professora Nara retrata o contexto histórico, cuja perspectiva inicial das creches e pré-escolas era voltada à tendência maternalista, assistencialista e médico-higienista. A fala registrada legitima um processo histórico de formação docente, cuja desvalorização e reconhecimento são inerentes às questões de gênero e das políticas educacionais e que reverberam nas tradições das representações sociais até os dias atuais. No entanto, observamos o processo de mudança quando se refere à importância teórico-científica para ampliar conhecimentos, posto que “[...] só o conhecimento permite ao ser humano, desconstruir ideologias historicamente instituídas e construir outras concepções de modo a superar formas legitimadas que orientam, condicionam e regulam as práticas sociais” (NEDER, 2003, p. 172).

No cenário da formação de professores da Educação Infantil no Brasil, a mobilização para as mudanças individuais e coletivas, referentes ao papel da escola, à concepção de conhecimento escolar e de profissão docente, é evidenciada a partir da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 de 1996, ao postular a formação desses docentes em nível superior, com um prazo de dez anos para esse ajuste. Portanto, é no fim do século XX que se torna explícita a preocupação com a formação desses professores, pois até então não existia a exigência de formação superior, os professores tinham como pré-requisito básico a formação nas Escolas Normais em nível médio (GATTI, 2010).

Vale destacar que, de acordo com Gatti (2010, p. 1.358-1.359),

[...] historicamente, nos cursos formadores de professores esteve desde sempre colocada a separação formativa entre professor polivalente – Educação Infantil e primeiros anos do Ensino Fundamental – e professor especialista de disciplina, como também para estes ficou consagrado o seu confinamento e dependência aos bacharelados disciplinares. Essa diferenciação, que criou um valor social – menor/maior – para o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor “especialista”, para as demais séries, ficou histórica e socialmente instaurada pelas primeiras legislações no século XXI, e é vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos. Mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional e nos interesses instituídos, o que tem dificultado repensar e reestruturar essa formação de modo mais integrado e em novas bases.

Há de se considerar que não é possível homogeneizar o cenário da Educação Infantil, no Brasil, tanto no que diz respeito às exigências da formação docente, quanto às práticas nos espaços educacionais da creche e das pré-escolas, uma vez que o atendimento às crianças de classes sociais distintas era diferenciado²¹. Se por um lado as creches tinham como proposta a assistência, as pré-escolas exigiam dos professores conhecimentos pedagógicos, além de que eram consideradas como espaços educacionais e de aprendizagem da elite. O que, de certa forma, incide nas reivindicações de maior investimento na formação inicial e continuada dos professores (OLIVEIRA, 2012).

²¹ Concepção educacional assistencialista, ou seja, preocupação voltada para o cuidado, atenção e assistência e a concepção de escolarização voltada à adaptação do ensino fundamental para essa faixa etária.

Nesse cenário de dualidade quanto à Educação Infantil, que preconizava um olhar diferenciado às crianças referentes às atribuições dos profissionais, emerge a discussão de integração entre creches e pré-escola, isto é, o atendimento às crianças de zero a seis anos já se fazia premente nos anos 80. A Constituição de 1988 foi um marco para a Educação Infantil ao promulgar os direitos das crianças de zero a cinco anos e 11 meses a frequentarem instituições educativas, sendo dever do Estado criar e manter creches e pré-escolas.

Na década de 80²² retomo a minha experiência como professora iniciante da Educação Infantil, na rede privada de ensino, havendo um modelo, uma proposta de educação com a concepção de escolarização voltada à adaptação do Ensino Fundamental para essa faixa etária. Isto é, fazia parte da rotina escolar das crianças de quatro anos, faixa etária em que eu ensinava, livros didáticos que continham atividades para a aquisição de conceitos, como por exemplo: pinte a bola maior, faça um “x” na bola menor... Tais exercícios deveriam ser feitos diante da supervisão/orientação/determinação do adulto para que a criança não fizesse errado. Ou seja, era uma atividade obrigatória e que transgredia o desejo da criança. Além de que, ao término da atividade, a professora deveria colocar adjetivos, como *parabéns, lindo, muito bem*. Tais atividades também eram levadas como tarefa de casa.

Esta prática pedagógica é considerada, pela literatura, como a herança tecnicista com base na Psicologia Behaviorista, cuja ênfase nos estímulos e respostas norteavam o trabalho docente e que estes aguardavam que as crianças tivessem as mesmas respostas dos adultos. Também cabe informar que, embora os cuidados fizessem parte da rotina, a ênfase era²³ na cognição.

Há de convir que a formação de professores da Educação Infantil, na vertente da tendência pedagógica tradicional de educação, reprodutivista e modeladora do comportamento não exigia um olhar diferenciado para a infância. Haja vista esse procedimento vigorar no seguimento da Educação Básica que, neste período, não incluía a Educação Infantil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394 de 1996, conjuntamente com a Constituição Federal de 1988, reconhece a necessidade de

²² Período em que iniciei na Educação Infantil em uma Pré-escola da rede privada da cidade de Salvador.

²³ Não podemos afirmar que é passado, pois há espaços de Educação Infantil cujas práticas pedagógicas revelam esses procedimentos até os dias atuais.

proteção à infância, o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de proteção de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Entretanto, a conquista efetiva desses direitos permanece até os dias atuais, mais no papel do que na prática nos espaços educacionais.

Vejamos o que nos apresenta os registros mais recentes das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN (2013, p. 84-85) que incide em nossas discussões até então:

A Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) [...] 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. Essa lei evidencia o estímulo à autonomia das unidades educacionais na organização flexível de seu currículo e a pluralidade de métodos pedagógicos, desde que assegurem aprendizagem, e reafirmou os artigos da Constituição Federal acerca do atendimento gratuito em creches e pré-escolas. Neste mesmo sentido deve-se fazer referência ao Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu metas decenais para que no final do período de sua vigência, 2011, a oferta da Educação Infantil alcance a 50% das crianças de 0 a 3 anos e 80% das de 4 e 5 anos, metas que ainda persistem como um grande desafio a ser enfrentado pelo país.

No referido documento, que amplia as discussões anteriores das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil elaborada por este Conselho (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/99), ainda é posto que:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, **a diminuição no número de docentes não-habilitados na Educação Infantil** e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política de Educação Infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular. Também a tramitação no Congresso Nacional da proposta de Emenda Constitucional que, dentre outros pontos, amplia a obrigatoriedade na Educação Básica, reforça a exigência de novos marcos normativos na Educação Infantil.

Frente a todas essas proposições que evidenciam a demanda e a importância da Educação Infantil, no contexto da educação brasileira, há o reconhecimento dos desafios que são postos pelo Plano Nacional de Educação, tanto para atender a demandas de ofertas da estrutura física quanto para uma formação de professores

habilitados. Professores habilitados são considerados aqueles com formação técnica no ensino médio, pois com nível superior, considerada como formação inicial, ainda estamos distantes de atingir o quantitativo necessário, haja vista que a lei traz a exigência, mas as políticas educacionais não garantem a formação docente, nem tampouco a sua qualidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 87) reforçam, ainda, que a desigualdade de acesso das crianças da Educação Infantil está atrelada às condições desiguais da qualidade da educação ofertada às crianças, as quais se configuram como “violações de direitos constitucionais das mesmas e caracterizam esses espaços como instrumentos que, ao invés de promover a equidade, alimentam e reforçam as desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais e regionais”.

Tais configurações discriminatórias se contrapõem aos objetivos determinados pela República no que tange ao âmbito da Educação Infantil, se as creches e pré-escolas cumprirem plenamente sua função sociopolítica e pedagógica.

Cumprir tal função significa, em primeiro lugar, que o Estado necessita assumir sua responsabilidade na educação coletiva das crianças, complementando a ação das famílias. Em segundo lugar, creches e pré-escolas constituem-se em estratégia de promoção de igualdade de oportunidades entre homens e mulheres, uma vez que permitem às mulheres sua realização para além do contexto doméstico. Em terceiro lugar, cumprir função sociopolítica e pedagógica das creches e pré-escolas implica assumir a responsabilidade de torná-las espaços privilegiados de convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas, por meio de práticas que atuam como recursos de promoção da equidade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância (BRASIL, Diretrizes Curriculares Nacionais, 2013, p. 87).

O que é posto pelo referido documento ratifica a equidade como concretização do direito humano à educação que se faz pela igualdade nas oportunidades e condições de acesso ao sistema escolar e ao ensino de qualidade, que “busque superar efetivamente as condições que geraram a exclusão, em prol da inclusão educacional e escolar, oportunizando o sujeito, a exercer a cidadania de forma digna, dando ênfase à pessoa humana” (ALMEIDA, 2012, p. 2). Neste contexto, cabe ao Estado a responsabilidade pela educação em prol da igualdade de

oportunidades em diferentes espaços educativos que assegurem a construção da identidade e promovam a formação do indivíduo, desde a sua infância.

Neste sentido, as DCN (2013, p. 87), registram, ainda, que:

[...] cumprir função sociopolítica e pedagógica requer oferecer as melhores condições e recursos construídos historicamente e culturalmente para que as crianças usufruam de seus direitos civis, humanos e sociais e possam se manifestar e ver essas manifestações acolhidas, na condição de sujeito de direitos e de desejos. Significa, finalmente, considerar as creches e pré-escolas na produção de novas formas de sociabilidade e de subjetividades comprometidas com a democracia e a cidadania, com a dignidade da pessoa humana, com o reconhecimento da necessidade de defesa do meio ambiente e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa que ainda marcam nossa sociedade.

É notório reconhecer que só se dará a articulação com questões mais amplas, como as registradas anteriormente, relacionadas às transformações políticas, culturais e econômicas da sociedade, quando tais ações forem efetivadas. O que na atualidade ainda não se concretiza, posto que os direitos das crianças ainda permanecem mais no papel do que na prática.

Diante do que está posto no documento oficial (DCN, 2013), elaborado pela política educacional, entende-se que a docência da Educação Infantil, na atualidade, implica no reconhecimento da profissionalização e da infância em suas múltiplas dimensões, que perpassam pela concepção de criança, de infância, de escola e de sociedade.

Nessa perspectiva, discutiremos, a seguir, a formação docente para o cuidar e o educar, proposta pelo referido documento, estabelecendo um diálogo entre realidade e as conjecturas educacionais, haja vista que o cenário da Educação Infantil na contemporaneidade é tecido por diversos fios que se entrelaçam nas incertezas e singularidades da educação, lançando inúmeros desafios à formação de professores.

Isso exige repensar concepções e práticas pedagógicas simplistas e fragmentadas, tecendo relações ancoradas nas teorias do campo científico que alicerçam o processo formativo e dos saberes pessoais e da experiência, que consolide o diálogo entre teoria e prática, de forma imbricada e não dicotômica; uma formação que potencialize a autonomia crítica e reflexiva do professor, desencadeando sua curiosidade singular na busca da compreensão para enfrentar os limites e possibilidades que desafiam a prática pedagógica cotidiana.

3.4 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O CUIDAR E O EDUCAR

O final do século XX foi um período de importantes mudanças no cenário político e pedagógico da educação infantil. Ainda que permeada de contradições, intensifica-se a busca por um caráter essencialmente educativo para este nível de ensino visando efetivar o direito da criança menor de 6 anos à educação. Neste contexto de redefinição da função da educação infantil, também surge a necessidade de se repensar o professor de educação infantil em seu papel, formação e condições de trabalho (LA BANCA, 2014, p. 79-80).

O que nos apresenta a epígrafe ratifica as lacunas e fragilidades da trajetória do segmento da Educação Infantil, em nosso País, que, somente a partir da década de 90, a LDBEN nº 9.394/96 aponta para o reconhecimento da necessidade da profissionalização da formação docente, cuja proposta é cuidar e educar crianças de zero a cinco anos e 11 meses, em creches e pré-escolas.

Ressalto que o referido documento, no art. 87º, das disposições transitórias, registra que “até o fim da Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei, somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996). Portanto, apesar do reconhecimento e da demanda cada vez maior de instituições e de profissionais com formação em nível superior e/ou formação mínima em nível de ensino médio – modalidade Normal, como apregoa a referida lei, ainda não se apresenta satisfeita tal demanda, na atualidade, passados 22 anos.

Vale destacar que em reportagem publicada em 2017²⁴, o ministro da Educação, Mendonça Filho, e a secretária executiva do MEC, Maria Helena Castro, durante anúncio da “Política Nacional de Formação de Professores” ressaltam que:

O papel do professor é decisivo para transformar a realidade da educação no país. E para cumprir esse desafio temos discutido bastante [sobre] políticas públicas que valorizem o papel do professor. E a valorização a partir da formação inicial, com o espírito da prática da residência pedagógica, vai facilitar a amplitude do conhecimento prático do professor e melhorar seu conteúdo do ponto de vista de aprendizagem, [...] afirmou o ministro da Educação, [...] explicando que os princípios da nova política consistem na maior colaboração entre União, redes de ensino e instituições formadoras.

²⁴ Reportagem sobre a Política Nacional de Formação de Professores. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/mec-vai-oferecer-80-mil-vagas-de-residencia-pedagogica-em-2018>>. Acesso em 18 de outubro 2017.

No teor da referida reportagem,

Segundo o MEC, o Censo da Educação de 2016 demonstra que, dos 2,1 milhões de professores da educação básica do país, mais de 480 mil só possuem ensino médio e mais de 6 mil, apenas o ensino fundamental. Cerca de 95 mil têm formação superior, sem cursos de licenciatura. Possuem formação em licenciatura 1,6 milhão de professores, porém, muitos desses não atuam em sua respectiva área de formação.

Tardif e Lessard (2008) nos chamam a atenção para a importância do magistério e que este não pode ser colocado como uma ocupação secundária. O que nos faz investigar e analisar, sobre o processo da formação docente dos professores da Educação Infantil tendo em vista o reconhecimento legal publicizado pelas DCN (2013) como responsável pelo desenvolvimento e pela aprendizagem de crianças de zero a cinco anos e 11 meses, cuja ênfase se dá nas categorias cuidar e educar.

Para elucidarmos essas categorias na atuação profissional do referido segmento de professores, recorre-se, inicialmente, ao que Furlanetto (2008, p. 7) descreve sobre Matrizes Pedagógicas:

O caminho percorrido tem me possibilitado compreender que a aprendizagem docente ocorre a partir da transformação de matrizes pedagógicas. Elas se referem a um tipo de conhecimento heterogêneo, síntese de inúmeros tipos de aprendizagens (familiares, escolares, profissionais), que foram incorporados no decorrer da vida. Esses conhecimentos, por serem experienciais, atingem o status de saberes pessoais que articulam níveis lógicos e dramáticos. Elas são fruto de interações, não só do indivíduo com o meio, mas dele com sua história e com seu mundo interior. Sua gênese não é discursiva, mas experiencial. Em função disso se mostram na ação dos professores e não em seus discursos. As matrizes pedagógicas dos docentes estão em constante transformação, pois são permeáveis às experiências vivenciadas nas dimensões pessoais e profissionais.

A autora enfatiza que é premente a necessidade de abrir espaços para que as matrizes pedagógicas dos professores sejam ponto de referência para a sua formação docente e, nesse sentido, devem ser “acolhidas, revisitadas, ampliadas e transformadas”, no âmbito da sua atuação profissional. Prossegue ratificando que “não existem receitas prontas”, ou seja, os saberes da experiência precisam ser reconhecidos na prática em que se efetivam, pois revelam caminhos e escolhas próprias de cada professor, adequados às formas de cada um aprender.

Nessa perspectiva, é possível inferir que a autora convoca a observação e a escuta como parte fundante da pesquisa sobre os processos de formação e da prática docente, para que, na medida do possível, possamos nos aproximar da compreensão dos processos de constituição da aprendizagem individual e coletiva dos professores da Educação Infantil, cujas vozes dos protagonistas nos permitam analisar suas escolhas e experiências como sujeitos históricos e sociais, e socializar os caminhos percorridos que tecem e se imbricam às alusões coletivas.

Dentre as alusões sobre as tipologias da formação docente coaduno com Samia (2016, p. 29) ao descrever que:

A opção pelo termo formação contínua visa romper com uma definição temporal de tipologias de formação – inicial e continuada – que considero questionável. Não se trata de continuar um processo iniciado na graduação, mas compreender que há especificidades em cada uma das modalidades e que estas são complementares e inerentes à profissão.

Além do que é posto pela autora, considero oportuno não hierarquizar a formação docente em nível de graduação inicial e/ou continuada, haja vista que, ao adentrar os espaços educacionais eleitos para observação e escuta das professoras da Educação Infantil, é possível encontrar formações diversificadas. Nesse aspecto ressalto a importância da diversidade dos saberes experienciais, práticos e teóricos, buscando não hierarquizá-los, como aponta Paulo Freire (2007, p. 68): “Não há saber mais, nem saber menos, há saberes diferentes”.

Corroborando com o pensamento de Freire (2007), Larrosa (2015) chama a atenção para a necessidade de um olhar e de uma escuta sensível e reflexiva quando se trata de analisar o que a realidade nos revela, posto que para o autor:

O que necessitamos talvez não seja uma língua que nos permita objetivar o mundo, uma língua que nos dê a verdade do que são as coisas, e sim uma língua que nos permita viver no mundo, fazer a experiência do mundo, e elaborar com os outros o sentido (ou a ausência de sentido) do que nos acontece. (LARROSA, 2015, p. 65)

Considero um convite o que é posto pelo autor. Um convite que revela ser possível, por meio da escuta, reconhecer a autonomia na experiência de cada professor na tessitura do percurso da sua prática, que por vezes transcendem aos modelos pré-estabelecidos, haja vista as múltiplas referências construídas no curso de vida e de formação, na relação com o(s) outro(s) e no contexto em que atua.

Isso porque, conforme Nóvoa (1995, p. 113), “[...] só uma História de Vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”.

Portanto, é possível, inicialmente, conjecturar as categorias do cuidar e educar, partindo do princípio do processo de inter-relação do eu e do nós que se desenvolve, no curso da vida, na constituição de seres humanos ativos, históricos e sociais, incluindo não só crianças na faixa etária de quatro e cinco anos e 11 meses, própria da Educação Infantil, mas também pensar como os professores estão sendo cuidados e educados pelas políticas públicas, o que, conseqüentemente, reverbera nos espaços em que atuam profissionalmente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, 2009), apontam que, dentre os princípios do cuidar e do educar, orientadores das propostas pedagógicas e a atuação dos professores, estão atitudes e procedimentos que permitam que: “a criança pense criativamente, construa através de suas singularidades, opinando, percebendo o posicionamento do outro, reconhecendo a diversidade das pessoas e as relações estabelecidas” (p. 103).

Se há uma investigação voltada para a formação de professores da Educação Infantil, o cuidar e o educar postos pelas DCNEI (2009) incidem também em questionarmos tais categorias na trajetória pessoal e profissional dos professores que atuam nesse segmento educacional.

Nessa perspectiva, os estudiosos citados até então ratificam a importância da observação e da escuta, tal qual as DCNEI (2009) propõem que sejam feitas com as crianças, quando registra, como apresentado anteriormente, que atitudes e procedimentos devem oportunizar que a criança “pense criativamente, construa através de suas singularidades, opinando, percebendo o posicionamento do outro, reconhecendo a diversidade das pessoas e as relações estabelecidas” (p. 104).

Espera-se, portanto, que não só as situações criadas pelos professores, cotidianamente nas instituições de Educação Infantil, ampliem as possibilidades das crianças vivenciarem a infância: cuidando de si e do outro, convivendo em grupos, expressando suas emoções, sentimentos, resolvendo conflitos, dentre outros, mas também que os professores façam dessa prática um encontro com suas histórias de vida e transformação decorrentes das experiências vivenciadas no espaço em que estejam inseridos.

As DCNEI (2009) discorrem que as experiências relativas aos cuidados são tão educativas e relevantes quanto as experiências relacionadas aos saberes sociais e culturais. Portanto, mesmo sendo categorias distintas, estão significativamente interligadas no sentir e fazer dos professores na prática pedagógica. O referido documento especifica que o cuidar envolve atividades ligadas ao cotidiano da criança como: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger e consolar.

No entanto, todas estas atividades são tidas como integrantes ao educar. Significa, portanto, que cuidar e educar são atitudes e procedimentos que têm como objetivo atender às necessidades da criança no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

E quanto às necessidades básicas de cuidado para com os professores da Educação Infantil? De acordo com Furlanetto (2011, p. 136),

Em pesquisas anteriores, deparamo-nos com professores aprisionados num fazer mecânico perseguindo objetivos que não conseguem alcançar. A insatisfação e sensação de falta permite que entrem em contato com o desejo de aprender, porém, diante dos novos conhecimentos sentem fastio. Os novos conhecimentos, na maioria das vezes, não atendem às suas necessidades.

Conjecturando sobre o cuidar dos professores da Educação Infantil, o que é posto revela metaforicamente a “alimentação”, formação que vem sendo oferecida cujo mote é de nutri-los com conhecimentos científicos respaldados pelos documentos legais e que estes geralmente implicam em novas metodologias oferecidas aos professores, o que não corresponde ao “alimento” de que estes necessitam no cotidiano da escola.

Ainda segundo Furlanetto (2011, p. 136), diante dos formadores, emerge o sentimento de “resistência” e “reticências” cujo propósito dos professores é de preservação das experiências que geralmente não são ouvidas e reconhecidas. O que advém, na maioria das vezes, da não participação destes na proposta educacional e que se apresenta como uma imposição legal. O que ocasiona a sensação de fastio e de falta, ao mesmo tempo em que não se sentem acolhidos nem tampouco protegidos nos espaços em que efetivam suas práticas.

Candau (2009, p. 7) ratifica o pensamento da autora quanto descreve que:

É importante que sejam estimuladas as iniciativas dos pesquisadores da área de educação no sentido da aproximação, do reconhecimento, da valorização e da incorporação dos saberes docentes, principalmente dos

saberes da experiência. Ainda são pouco numerosos os trabalhos nesta linha. Em geral, nós, professores universitários, temos bastante resistência em reconhecer e valorizar o saber do professor e fazer esse saber interagir com o saber acadêmico. Nos cursos de formação inicial, em geral, esta questão é ignorada. Quanto às atividades de formação continuada oferecidas pela universidade ou outras agências, nelas os professores muitas vezes são tratados como se não tivessem um saber, têm que partir do zero, como se não tivessem ao longo de sua profissão construído um saber, principalmente um saber da experiência, que tem de entrar em confronto e interlocução com os saberes academicamente produzidos.

Para Furlanetto (2011, p. 136), é como se os formadores não conseguissem “falar uma língua comum”, como apresentada anteriormente por Larrosa (2015), inibindo, assim, a possibilidade de “cura” de um processo histórico que insiste em não legitimar os saberes da experiência e da prática pedagógica, uma vez que “[...] a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva” (NÓVOA, 1992, p. 27).

Tais atitudes e procedimentos, mais uma vez incidem no cuidar e educar como categorias fundantes não só do crescimento e desenvolvimento de crianças, mas também dos professores que atuam nesse segmento educacional, cujas histórias de vida e formação têm sentido e significado próprios e que, a partir desse reconhecimento, possam manifestar o desejo de ressignificar suas experiências e ampliar as suas práticas. O que para Nóvoa (2004) está imbricado no conceito de Educação Permanente, que se insere no curso da vida e abarca todas as idades.

Tais proposições corroboram o pensamento de Furlanetto (2011, p. 136) quando registra que:

As soluções que os professores tanto almejam não podem ser prescritas pelo formador. Passa a ser um desafio comum perceber-se com saberes, dúvidas e inquietações e com possibilidades de criar um espaço formativo que pelo diálogo favoreça a busca de soluções para os problemas que se apresentam nos espaços pedagógicos. Nesta perspectiva, a teoria deixa de ser prescritiva e transforma-se em fonte na qual se bebe ao se ter sede.

Nesse contexto, as reflexões sobre o cuidar e o educar na e para a Educação Infantil se dá para além da interação intensa do professor com a criança, ouvindo-as, observando-as, conversando com as mesmas e respeitando-as. Acredita-se que os professores esperam que a ação seja recíproca para que, assim, possam efetivamente promover concomitantemente o crescimento e desenvolvimento do professor e, conseqüentemente da criança nos campos físico, afetivo, cognitivo, linguístico e sociocultural.

Vale ressaltar que, de acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, identidade “é uma marca de diferença entre as pessoas, a começar pelo nome, seguido de todas as características físicas, de modos de agir, de pensar e da história pessoal” (BRASIL, 1998, p. 13).

Para Nóvoa (1992, p. 16), o processo de construção de identidade do professor é um processo complexo e dinâmico que “caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor”. Por esse motivo, o autor acredita ser “mais adequado falar em processo identitário”, haja vista que “para acomodar informações e para assimilar mudanças”, ao longo da sua história pessoal e profissional, faz-se necessário “um tempo para refazer identidades”.

A partir dos registros do referido autor, há de se refletir sobre a identidade e/ou identidades dos professores desse segmento educacional, desde quando a proposta de formação para o cuidar e o educar crianças de quatro a cinco anos e 11 meses envolve uma nova concepção de infância que ressoa na proposta pedagógica da escola e que, em contrapartida, possam não fazer parte do repertório do processo de ensino e aprendizagem dos professores.

A contradição entre o que deve ser feito pelos professores, posto pelas DCNEI (2009), e o que está sendo feito e dito cotidianamente pelos alunos da graduação em Pedagogia, na instituição na qual atuo como coordenadora e professora, após visitas técnicas de observação e/ou em campo de Estágio Supervisionado, no segmento da Educação Infantil, é que tanto as teorias estudadas quanto os norteadores legais não se apresentam como realidade dos espaços educacionais em que estiveram.

É possível conjecturar, conforme nos apresenta Nóvoa (1992, p. 16), que “para acomodar informações e para assimilar mudanças” ao longo da sua história pessoal e profissional faz-se necessário “um tempo para refazer identidades”. Identidades que estão sendo tecidas no curso da formação pessoal-profissional.

[...] uma Teia Formativa, urdida por fios conscientes e inconscientes. Para que os professores possam se aproximar de suas matrizes pedagógicas necessitam falar de suas práticas, dos desafios e das dificuldades que encontram, bem como do prazer que sentem em ser professor. Pensar a formação implica pensar, também, a aprendizagem docente (FURLANETTO, 2009, p. 1.116)

Por *Teia Formativa* apresentada pela autora é possível adentrar pelas veredas tecidas na formação docente, sobremaneira no curso da vida de experiências e práticas pessoal-profissional, desconsiderando a construção linear e, assim, pensarmos nos limites e possibilidades de cada fio tecido, cujas tramas e dramas no processo contínuo de (trans)formação perpassam por experiências singulares e plurais, a partir do espaço e tempo em que a multireferencialidade imbricada no percurso, ressoa no narrar, do sentir, do pensar e, conseqüentemente, revelam as ações pedagógicas na prática do professor.

4 FAMÍLIA, PRÁTICA EDUCATIVA E FORMAÇÃO DA CRIANÇA

O meu intento, na presente seção, é o de apresentar alguns estudos referentes à constituição da(s) família(s) brasileira(s), quanto a aspectos que apontam permanências, rupturas e transições que reverberam na atualidade, haja vista que um dos objetivos é identificar na escuta das professoras as concepções de família(s), que frequentam a ambiência escolar, e como pensam e observam as práticas educativas com as crianças.

Por esse motivo, acredito ser fundante, revisitar pesquisas já realizadas e que destacam como a instituição social, família, foi se constituindo no cenário brasileiro, quando se trata de mudanças nos aspectos estruturais, atribuições e responsabilidades, que incidem tanto nas dinâmicas e tipologias familiares e, conseqüentemente, na educação dos filhos.

4.1 MUDANÇAS NO CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL: TRAÇANDO UM BREVE PERCURSO DA(S) FAMÍLIA(S) NO BRASIL

As transformações sociais, ocorridas nas últimas décadas, como o ingresso da mulher no mercado de trabalho, bem como as novas tecnologias reprodutivas, têm provocado mudanças nas estruturas familiares. Neste sentido, nota-se que, no Brasil, o tema família(s) vem sendo bastante discutido no cenário acadêmico científico.

Inúmeras são as pesquisas que buscam compreender as mudanças familiares na sociedade moderna, analisando-a desde o seu sentido tradicional conservador, às diferentes configurações que vem assumindo no decorrer da história. Para Petrini (2005, p. 28), “A família participa dos dinamismos próprios das relações sociais e sofre as influências do contexto político, econômico e cultural no qual está imersa”.

No bojo das transformações, a(s) família(s) se inscrevem entre a tradição e a modernidade. Em um contexto cultural, social e econômico dinâmico, e que para afirmar-se e estabilizar-se, enfrenta os desafios decorrentes da perda de legitimidade dos papéis tradicionalmente instituídos tanto à mulher quanto ao homem. Este, no momento atual, é solicitado para participar da esfera privada, enquanto a mulher aspira, de forma cada vez mais acentuada, pela esfera pública.

Vale salientar que conforme Sarti (2010, p. 47) “quem casa, quer casa”, o que principia a conjugalidade, ou seja, a relação que une homem e mulher e é com a chegada do(s) filho(s) que se constitui a parentalidade, os papéis de pai e mãe. Nesse sentido, para a autora são papéis complementares, mas hierárquicos quanto a “divisão de responsabilidades”: do homem “como chefe de família”, que para além do papel de prover o sustento familiar é responsável pela intercessão com o mundo externo, com o meio social, o que o constitui como “autoridade moral e de respeitabilidade da família”. Enquanto, a mulher como “chefe da casa”, no papel de “patroa”, daquela que controla a casa, também dispõe de uma “importante autoridade”, pois é “ela quem cuida de todos”, medeia as relações para “manter a unidade do grupo” familiar. Portanto, há uma diferenciação clara que evidencia os papéis do homem e da mulher na dinâmica familiar, cada um com os seus atributos valorativos ou não, perante a (re)leitura do contexto social .

No entanto, considero essa transição da(s) família(s) brasileira(s) como a um processo gradativo, de avanços e retrocessos, haja vista que sua origem é retratada por Samara (1998) como a transplantação e adequação da família portuguesa ao nosso ambiente colonial, o que determinou e delimitou um único modelo de família com características patriarcais e tendências conservadoras em seu cerne.

[...] No Brasil, desde o início da colonização, as condições locais favoreceram o estabelecimento de uma estrutura econômica de base agrária, latifundiária e escravocrata. Essa situação associada a vários fatores como, a descentralização administrativa local e acentuada dispersão populacional, provocou a instalação de uma sociedade do tipo paternalista, onde as relações de caráter pessoal assumiram vital importância, estimulando a dependência na autoridade paterna e a solidariedade entre os parentes (SAMARA, 1998, p. 10).

Neste período histórico, a realidade é tecida pelo interesse mútuo, caracterizado pela família extensa, submissa à autoridade do patriarca, que, assim, garantia uma representação de projeção nas esferas política, social e econômica. A família patriarcal brasileira, mesmo sendo minoria, dominou a massa de agregados e escravos, e atravessou todo o período colonial e imperial, chegando ao período republicano sem sofrer mudanças na sua base estrutural. O que sobremaneira revela a permanência do poder da minoria e a subserviência da maioria por um tempo significativo, cujos resquícios ainda são sentidos na atualidade.

Inicia-se um processo de mudanças no contexto familiar, no final do século XIX, como consequência da vitória dos ideais burgueses sobre a ideologia colonial que causou uma reviravolta no cenário nacional, com a abolição da escravatura, a proclamação da República e a implantação do capitalismo mundial, corroborando para transformações nas estruturas sociopolítica e econômica no Brasil. O que reafirma, mais uma vez, que as mudanças sociais provocam e promovem mudanças familiares.

Mudanças, principalmente socioeconômicas que, segundo Samara (2002), ocorreram a partir do desenvolvimento da lavoura cafeeira, e que levou gradativamente as mulheres a ocuparem o mercado de trabalho. No entanto, o início da participação, pode-se dizer de algumas mulheres, na esfera pública, não as eximia do papel feminino, tecido pelo cenário cultural, que era o de governar a casa, cuidar do marido e dos filhos. A autora faz questão de destacar que a supremacia legal masculina foi mantida e que o modelo de família nuclear e/ou família tradicional foi predominante até o final do século XIX.

Observo nesta breve digressão histórica, que não há rupturas e que mesmo existindo transições sociopolíticas e econômicas, há permanência de padrões de gênero, posto que “a sociedade espera que cada sexo cumpra as atribuições pertinentes ao seu papel social, e, por isso, delimita os espaços de atuação do homem e da mulher, construindo, dentro dessa delimitação espacial, a identidade sexual de cada um” (NADER, 2002, p. 463). Atribuo nesse sentido, papéis distintos para o homem e a mulher e os campos de atuação de cada sexo, nas ambiências familiar e social.

Para Guimarães (2008), em um País marcado pelas diferenças regionais, produtivas e econômicas, há de configurar também diferenças na constituição das famílias brasileiras. A autora ratifica a sua compreensão ao apresentar a concepção de Biasoli-Alves (1998) quando denomina de “Famílias Brasileiras” a diversidade de arranjos encontrados em nossa sociedade. Neste sentido, Fonseca (2005, p. 51) aponta que, nas distintas camadas da população brasileira, podem-se encontrar diferenciações:

[...] entre as pessoas da elite, prevalece a família como linhagem (pessoas orgulhosas do seu patrimônio), que mantêm entre elas um espírito corporativista. As camadas médias abraçam em espírito e em prática a família nuclear, identificada com a modernidade. Para os grupos populares

o conceito de família está ancorado nas atividades domésticas do dia-a-dia e nas relações de ajuda mútua.

Para além das diferentes concepções das camadas sociais apresentadas pela autora, Singly (2007, p. 17) observa que as concepções sobre famílias foram se transformando ao longo das décadas, simultaneamente às mutações demográficas referentes à “queda das taxas de natalidade e nupcialidade, crescimento do divórcio, das uniões livres (hetero e homossexuais), das recomposições familiares e da coabitação intergeracional”.

Transformações que, segundo Petrini (2005, p. 29) estão entrelaçadas “à atividade produtiva, organização do trabalho, aos processos educativos e de comunicação, até a socialização das novas gerações, ao universo de valores e critérios que orientam a conduta no quotidiano”. Tais mudanças ecoam significativamente na vida familiar, no que se refere “à concepção de masculinidade e feminilidade e à forma de compreender a sexualidade e a relação entre os sexos, até a maternidade e a paternidade, a relação entre as gerações”.

Percebo que as transformações familiares, tanto na visão de Petrini (2005) quanto na de Singly (2007), produziram diferentes configurações e outras concepções sobre família. Arriagada (2001) ratifica o pensamento dos referidos autores quando retrata que, na atualidade, a sexualidade, a procriação e a convivência, produzem diferentes perfis da instituição familiar. Para a autora, o declínio do modelo patriarcal nas famílias latino-americanas, promovido pela incorporação em massa das mulheres no mercado de trabalho, fragilizou a função de provedor, o que incidiu sobremaneira nas dinâmicas familiares.

Desta forma, suponho ser promissor apresentar alguns dos estudos sobre família(s) com ênfase nas configurações e dinâmicas familiares na atualidade, concomitante a aspectos que explicitam permanências e transições, e os impactos das mudanças na estrutura e na dinâmica familiar que, a meu ver, reverberam, de forma generalizante, nos discursos que ouço cotidianamente de professores e/ou futuros docentes como falta de interesse e de comprometimento na educação, formação dos filhos.

4.1.1 Configurações e dinâmicas familiares na contemporaneidade

Na atualidade, diante da diversidade de tipologias familiares, é frequente a expressão: “a família mudou” e/ou “a família está desestruturada”. No entanto, estudiosos descrevem que a família sempre esteve em mudança e os diferentes modos de viver socialmente, assim como os diferentes modos de produção, respaldam algumas concepções de família em épocas distintas (JACQUET; COSTA, 2004).

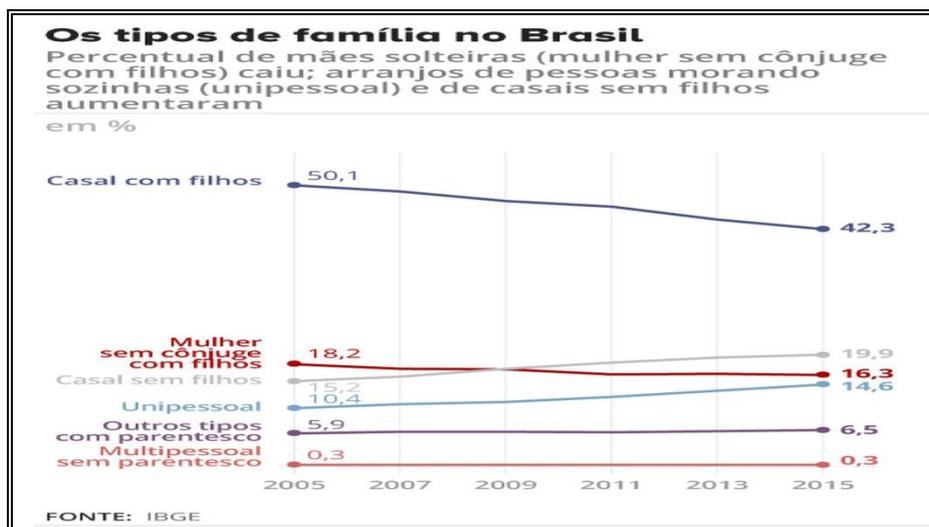
Arriagada (2009), ao estudar a diversidade nas formas familiares no período que vai de 1990 a 2005, na América Latina, constatou que o modelo mais importante de família nuclear, a biparental com filhos, foi reduzido de 46,3%, em 1990, para 41,1%, em 2005. Este modelo coexiste com a família extensa de três gerações que, em 2005, representava pouco mais de um quinto (21,7%) de todas as famílias latino-americanas; com as famílias monoparentais, principalmente chefiadas por mulheres (12,2%); com as famílias unipessoais (9,7%), casais sem filhos, famílias sem núcleo conjugal e famílias compostas.

No Brasil, os Indicadores Demográficos (IBGE, 2012) revelam mudanças no perfil das famílias brasileiras. Em 2010, havia 57 milhões de domicílios, dos quais 60 mil eram compostos por um casal do mesmo sexo. Em 8,4% das residências havia filhos que eram biologicamente ligados apenas ao pai ou à mãe; 61,3% das residências eram chefiadas por homens. Além disso, o arranjo monoparental materno (composto pela mãe e seus filhos) passou de 11,5%, em 1980, para 15,3%, em 2010.

Neste contexto, vale destacar o aumento de lares chefiados por mulheres, proliferando o que se denomina por família monoparental materna, cuja mãe é quem cuida e também é responsável por prover o sustento. E, em menor escala, apresenta-se a família monoparental masculina, cujo pai é o cuidador do(s) filho(s), também citadas por Jablonski (2007, p. 207) como “famílias uniparentais”.

Os índices apresentados anteriormente, tendo como referência os anos de 1990, 2005, 2010 e 2012, passam a ser confrontados a seguir, com os Indicadores Demográficos (IBGE, 2017) mais atuais:

Figura 8 – Indicadores Demográficos 2017 - Infográfico



Fonte: Portal G1 (14/05/2017) – Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/em-10-anos-brasil-ganha-mais-de-1-milhao-de-familias-formadas-por-maes-solteiras.ghtml>. Acesso em 28/09/2018

Observo que mesmo que os percentuais referentes à monoparentalidade materna tenham sido considerados mais baixos em 2015, continuam a representar de forma expressiva a estrutura familiar, em que a mãe é a única cuidadora. Além de que, os demais índices apresentados chamam a minha atenção, pois a família nuclear (casal com filhos) ainda é predominante, embora venha apresentando proporções menores e aumentou a percentagem de casal sem filhos, assim como de outras configurações familiares.

Depreendo, portanto, que modelo de família nuclear composta por pai, mãe e filhos, que por um longo período de tempo foi considerado como único, passa então a conviver com a diversidade de configurações familiares na atualidade. Assim, “diante da diversidade de formas de família e manifestações de sentimento ao longo do tempo, torna-se complexo e difícil, encontrar uma definição conceitual única para a família” (AIZPURÚA; FÉRES-CARNEIRO; JABLONSKI, 2007, p. 235).

Féres-Carneiro e Magalhães (2011) afirmam que nos deparamos com a coexistência de diferentes modelos ou mesmo com a presença de modelos híbridos de família. Para as autoras, os múltiplos arranjos conjugais contemporâneos dão origem a configurações familiares como, por exemplo, coabitação²⁵, homoafetiva (constituídas por dois homens e/ou duas mulheres), união estável, casamento em

²⁵ Para Spanier (1983), a coabitação é como uma espécie de rito preliminar ao casamento, com funcionamento próximo deste, sem, portanto, haver uma formalização em termos legais.

casas separadas e o poliamor²⁶ que, muitas vezes, escapam ao que está formalmente estabelecido pelo contexto social e pela legislação (FÉRES-CARNEIRO; ZIVIANI, 2009).

Saliento que, de acordo com Araújo (2009, p. 14), diferentes configurações familiares emergem na sociedade brasileira a partir de uma organização familiar mais igualitária e que, em geral, destaca a presença ativa das mulheres, “segmento mais afetado pelas desigualdades sociais e de gênero”.

Para Araújo (2009, p. 15), essa reviravolta tem início na década de 70 e a autora a nomeia como processo de “modernização conservadora”, que foi influenciado pelas mudanças nos contextos sociais, econômicos e culturais implementados a partir do governo militar. Tal expansão envolve “[...] a industrialização e urbanização, a difusão dos meios de comunicação de massa, da indústria cultural, da indústria de serviços, da inserção da mulher no mercado de trabalho, etc”.

Nesse contexto, passou a existir, no Brasil, uma mobilização social e política pela retomada da democracia, envolvendo movimentos pela anistia e pelas eleições diretas, o que fomentou a participação ativa de várias entidades de cunho social libertário, tendo como principais representantes “o feminismo e os movimentos negro, gay, lésbico – cujas reivindicações tiveram papel relevante na transformação da sociedade brasileira” (ARAÚJO, 2009, p.15).

Para a autora, todas essas mudanças ressoam com mais efervescência no processo de democratização da família brasileira, a partir da década de 80, quando foi

[...] observado uma tendência das famílias, guiadas pelo ideal igualitário, a adotarem valores, discursos e práticas educativas mais democráticas [...] por entender que é a democracia que coloca a possibilidade de reivindicação de relações igualitárias (ARAÚJO, 2009, p. 15).

²⁶ O poliamor surgiu na década de 90 como uma nova modalidade de relacionamento amoroso, uma representação paradigmática do amor contemporâneo. Sem ligação com uma identidade sexual particular (KLESSE, 2006). Alguns praticantes, inclusive, preferem o termo “poliamorosos” ao rótulo de identidade “bissexual”, já que este último enfatiza o sexo e, apesar de o sexo ser importante, ter muitas relações sexuais não é o objetivo dos poliamorosos. Maior aprofundamento ver FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; ZIVIANI, Cílio. Conjugalidades contemporâneas: um estudo sobre os múltiplos arranjos amorosos da atualidade. In: Féres-Carneiro (Org.). **Casal e família**: permanências e rupturas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

Tendo como referência a “família democrática”,²⁷ teoricamente passa-se a vislumbrar, a partir de então, a formação de cidadãos mais críticos, independentes e atuantes. No entanto, tal tendência, conforme Araújo (2009), é mais observada na classe média urbana, por ser composta de pessoas com maior nível de escolaridade, conseqüentemente, profissionais que exercem atividades mais qualificadas e melhor remuneradas.

Na perspectiva de uma sociedade desigual como a brasileira, de acordo com Bastos (1998) é imperativo não excluirmos, da discussão, as famílias menos favorecidas economicamente e, por conseguinte, com menor nível de escolarização. Estas se distinguem das características apresentadas por Araújo (2009) por ocuparem espaços diferenciados e lutarem intensamente pela sobrevivência e pela reprodução da vida, estabelecendo, assim, formas de convivência, conflituosas ou não, troca de experiências, acúmulo de saberes, habilidades, hábitos e costumes, reproduzindo concepções e cultura. Aspectos que incidem no desenvolvimento humano, mediatizado pela influência na formação das novas gerações, articuladas a estudos históricos, antropológicos, sociais e psicológicos.

Considero que mesmo existindo avanços significativos, a desigualdade ainda é marca preponderante, na sociedade brasileira, destacando-se, nesse âmbito, a estrutura familiar, na qual as práticas democráticas, nos aspectos referentes às questões de gênero e educacionais, ainda encontram-se frágeis, tendo como problemática sobretudo a divisão sexual do trabalho doméstico.

Destaco, nesta perspectiva, que estudiosos da área de família, no Brasil, (CASTRO et al., 2012, p.14), coadunam com outros pesquisadores quanto às questões de gênero, referentes às responsabilidades da divisão do trabalho doméstico, pois mesmo diante da crescente conquista das mulheres no mercado de trabalho, não implicou “em uma redução das atribuições domésticas e maternais”. Neste sentido, “mesmo com as mudanças na família no decorrer do século XX, a

²⁷ Família democrática é definida por Araújo (2009) como uma organização familiar que busca a construção de relações mais igualitárias, baseadas no respeito às diferenças, nos direitos e deveres, no diálogo, cujos papéis sejam divididos de forma igualitária e com flexibilidade. As decisões são tomadas conjuntamente e a administração de conflitos se dá sob a forma de argumentação, liberdade e individualidade, de maneira que cada indivíduo possa exercer o seu poder, não existindo supremacia do homem sobre a mulher, o que corrobora para a autoridade tanto da mãe quanto do pai.

desigualdade de gênero ainda apresenta as marcas de sua inserção profunda em antigas assimetrias de responsabilidades familiares”.

Neste cenário, Araújo (2009) apresenta pesquisas realizadas por Bruschini (2007) e Sorj (2004), que revelam que a participação masculina ainda é proporcionalmente bem inferior à feminina nas atividades domésticas rotineiras. Segundo os pesquisadores, os homens ainda costumam eleger funções específicas como os consertos e manutenção da moradia, que geralmente são tarefas pontuais; e/ou atividades interativas referentes a realizar passeios com os filhos, orientá-los nas tarefas escolares, realizar compras ou, até mesmo, o exercício de práticas culinárias mais sofisticadas. Entretanto, raramente se envolvem na rotina de organização da casa, principalmente na de limpeza.

Para Wagner (2011, p.54), “as relações de gênero tradicionais satisfazem mais aos homens do que às mulheres”. Os homens, mesmo apresentando maior engajamento em relação às igualdades, no que se refere à profissionalização da mulher, esperam que haja, concomitantemente, o cuidado para com a casa e com eles próprios.

Continuando sua análise sobre a redefinição de papéis, Araújo (2009) ressalta que, mesmo estando em vigor na Constituição de 1988 a igualdade de direitos e deveres, as mulheres, principalmente as pobres, que têm filhos ainda pequenos e que não dispõem de recursos financeiros para contar com o apoio de serviços como os de babás e de empregadas domésticas, enfrentam os conflitos inerentes para conciliar o trabalho doméstico, o cuidado com o(s) filho(s) e o trabalho profissional remunerado. Nesse aspecto, muitas vezes, passa a existir a necessidade da redução da sua carga horária no emprego, o que direta ou indiretamente pode interferir na ascensão profissional.

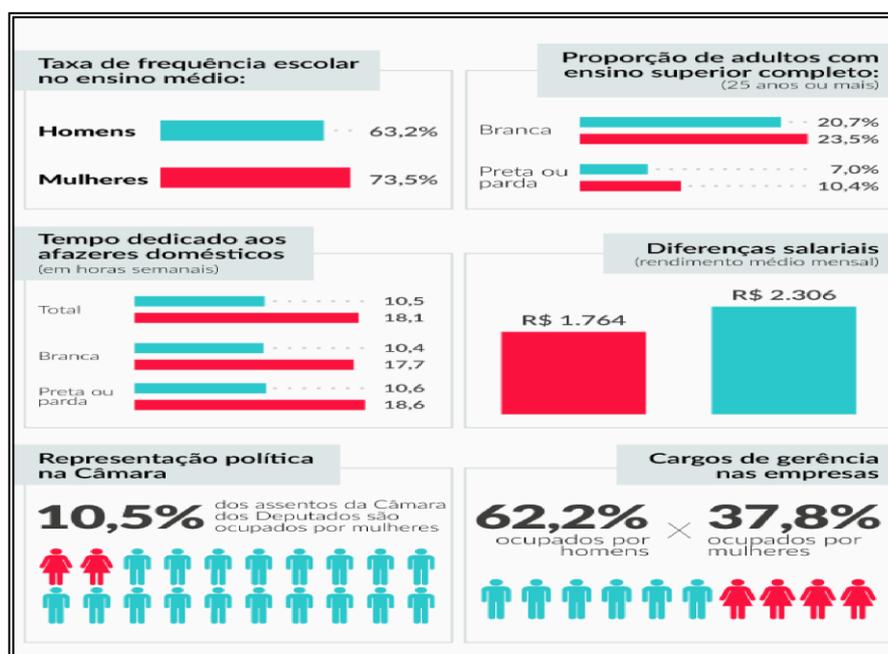
Dados também apresentados em pesquisas realizadas por Rocha-Coutinho e Jablonski (2007) e Sarti (2010) apontam que, mesmo existindo intenção de atitudes igualitárias entre os cônjuges, especialmente em se tratando da participação masculina em tarefas domésticas, na prática, tanto nas classes populares, quanto na classe média, as mulheres continuam arcando com a maior parte desses afazeres, principalmente dos cuidados infantis. Essa realidade é confirmada pelas informações levantadas por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2013, p. 4):

Em 2009, 90% das mulheres brasileiras com 16 anos ou mais de idade afirmaram realizar afazeres domésticos, comparados a 50% dos homens. Desde 1995, podem ser percebidas suaves oscilações tanto entre os homens como entre as mulheres. Há uma tendência de estabilidade na proporção de pessoas que realizam afazeres domésticos, sendo que as mulheres mantêm-se em torno dos 90% e os homens oscilam entre 46 e 50%.

A partir de dados do PNAD (2013) fica evidente que, apesar da participação masculina dentro dos lares brasileiros, os afazeres domésticos continuam sendo responsabilidades atribuídas principalmente às mulheres.

Já a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD, 2018), publicada na Revista Exame, no mês de março de 2018, apresenta dados mais atuais, referentes aos anos de 2015 e 2016, evidenciando, mais uma vez, não só as desigualdades de gênero, quanto as atividades domésticas, mas também a escolarização, renda no mercado de trabalho e a representatividade na vida política para homens e mulheres, conforme o gráfico a seguir:

Figura 09 – A Desigualdade de Gênero no Brasil em 2016



Fonte: IBGE (2018) – Adaptado CALEGARI, Luiza – Revista Exame 07/03/2018²⁸

²⁸ IBGE (2018) - Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-um-grafico/>. Acesso: 28/09/2018

Neste cenário, os dados divulgados pelo IBGE, em 2018, mostram que as mulheres estudam mais (média no ensino médio é dez pontos percentuais mais alta entre mulheres do que entre homens; maior proporção de formadas no ensino superior: 23,5% entre as brancas e 10,4% entre as negras). O que não reverbera no salário e nos cargos gerenciais que ocupam no mercado de trabalho (média salarial dos homens é de 2.306 reais, enquanto a das mulheres é de 1.764 reais (62,2% dos cargos gerenciais nas empresas para os homens e elas apenas 37,8%); nem tampouco nas tarefas domésticas da casa (elas gastam 18,1 horas por semana em afazeres domésticos e eles, 10,5). Ainda segundo o IBGE, até o momento da pesquisa, as mulheres apresentaram o pior índice de representatividade na política (10,5% dos deputados na Câmara são mulheres), tendo em vista que compõem cerca de 50,6% da população brasileira

Ora, diante dos dados apresentados, penso que se a família contemporânea tem como preocupação desconstruir o modelo de família hierárquica e patriarcal, que predominou no Brasil, até os anos 60, essa transição não se dará sem uma revisão e redefinição de valores e regras morais, articuladas aos conflitos com os valores políticos, econômicos e sociais que tramitam pela nossa sociedade.

Neste contexto, vale ressaltar que, para Bastos (1998), corroborando os estudos de Cowan e Elder Jr (1991), a trajetória de vida das famílias é marcada por transições, normativas ou não normativas, as quais, por sua vez, acarretam diferentes situações e momentos de risco.

Bastos (1998) ratifica, ainda, que compreender essa dinâmica supõe, necessariamente, considerar a perspectiva da própria família: sua história, os significados construídos ao longo das transições em seu curso de vida. Isso posto, fica evidente que não se pode refletir sobre a instituição família de forma deslocada do contexto histórico, social, econômico e cultural, ambos em contínua transformação.

Losacco (2010) destaca que a família se constitui como a instância predominantemente responsável pela sobrevivência dos seus componentes; lugar de pertencimento, de questionamentos; instituição responsável pela socialização, pela introjeção de valores e pela formação da identidade; espaço privado que se relaciona com o público.

Também Petrini (2003) afirma que a família é um recurso sem o qual a sociedade, da forma como está organizada, entraria em colapso caso fosse obrigada

a assumir tarefas que, via de regra, são desempenhadas, de forma melhor e a menor custo, por ela. E acrescenta:

De um ponto de vista social, a família caracteriza-se por uma cooperação entre os sexos e entre as gerações e por relações de plena reciprocidade. Serviço recíproco, acolhimento gratuito e incondicional caracterizam as relações familiares. Somente na família a pessoa é acolhida na sua totalidade e não em alguma sua parte, como acontece em todas as outras relações sociais. (PETRINI, 2009, p. 112).

Nesta perspectiva, por mais que a sociedade atual colabore para uma individualização (FIGINI, 2003), a constituição de homens e mulheres se dá nas relações. No contexto relacional, a família pode ser considerada o primeiro *lócus* de convivência, e mesmo diante das recorrentes mudanças sociais, é quem se preocupa e se ocupa das necessidades básicas da pessoa e promove a sua inserção na sociedade. Este organismo vivo chamado família(s) deve ser compreendido para além da continuidade da espécie.

Há de se convir que mesmo diante da diversidade de tipologias familiares, Petrini (2003, p. 13) retrata a família como aquela que “permanece como matriz do processo civilizatório, como condição para a humanização e para a socialização das pessoas”, sendo identificada pelo autor “como o fundamento da sociedade”. Mesmo com as diversas mudanças que vem apresentando, observa-se que, para os estudiosos supracitados, a família continua sendo uma importante mediadora entre o indivíduo e a sociedade. Historicamente, a instituição família reage, adapta-se e se reorganiza frente às transformações ocorridas ao longo das últimas décadas.

As reflexões até aqui apresentadas, inquietam-me como pesquisadora da área de família e de formação de professores e, ao mesmo tempo, conduzem-me a questionamentos tais como: De que maneira os educadores pensam a família e seus membros na atualidade? Reconhecem permanências, rupturas e transições na constituição e dinâmica familiar? Isso porque as narrativas de professores, como nos apresenta Teperman (2014, p. 14), “[...] preconizam que determinada forma de família é mais adequada para a educação das crianças”.

No entanto, a autora reitera que “não existe uma forma de organização familiar ideal que possa garantir as condições necessárias para a constituição do sujeito e que o modelo de família nuclear nunca foi sinônimo de normalidade”. Destaca, ainda, que as mudanças também recaem sob o modelo de família nuclear

atual que vem ressignificando sua dinâmica de funcionamento. Além disso, há modelos diferenciados de famílias que estão cada vez mais expressivos e visibilizados socialmente. Portanto, não é possível eleger nem a família nuclear-tradicional conservadora, tampouco outras tipologias como sinônimos de adequação, normalidade.

Diante do que foi apresentado, há evidências da permanência do modelo de família nuclear-tradicional conservadora, bem como das transições nos padrões familiares, no contexto da sociedade atual, que se revelam na composição e dinâmica das famílias brasileiras. As rupturas nesse conjunto de transformações, caso existam, não consegui demarcá-las. Portanto, revela-se promissor investigar como a permanência e/ou transições familiares reverbera nos modos de cuidar e de educar o(s) filho(s) pequenos na atualidade.

4.2 MODOS DE EDUCAR NO COTIDIANO FAMILIAR

No Brasil, as práticas de educação utilizadas pelas famílias com suas crianças, ao longo do século XVIII até o início do século XX, revelam como descrito na seção anterior, a influência europeia referente ao modelo patriarcal²⁹ em seus costumes e tradições. Isto significou que o poder do pai no período colonial era representado pela autoridade parental, pela condição de provedor financeiro, que colocava em segundo plano qualquer expressão de afetividade. Sendo a mãe responsável pela governança da casa, cuidar do marido e dos filhos, também é implicada na socialização da criança no espaço público, como também pela condição de afeto (ROMANELLI, 2000).

Período histórico em que, mesmo existindo transições sociopolíticas e econômicas, os padrões de gênero encontram-se ainda bem demarcados pela

²⁵ O modelo de família patriarcal pode ser assim descrito: um extenso grupo composto pelo núcleo conjugal e sua prole legítima, ao qual se incorporavam parentes, afilhados, agregados, escravos e até mesmo concubinas e bastardos; todos abrigados sob o mesmo domínio, na casa-grande, ou na senzala, sob a autoridade do patriarca, dono das riquezas, da terra, dos escravos e do mando político. Ainda se caracterizaria por traços tais como: baixa mobilidade social e geográfica, alta taxa de fertilidade e manutenção dos laços de parentesco com colaterais e ascendentes, tratando-se de um grupo multifuncional. Maior aprofundamento sobre a questão pode ser encontrado em CORREA, Mariza. História da Antropologia no Brasil (1930-1960). São Paulo: Vértice, Ed. **Revista dos Tribunais**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987.

supremacia legal masculina, do pai, e o modelo de família tradicional conservadora que, no Brasil, predominou até o final do século XIX.

No cenário dos séculos XX e início do XXI, as pesquisas apontam que:

A mãe aparece como o centro da família. [...] ela é vista como mais sensível às necessidades das crianças e emocionalmente mais próxima aos filhos, em comparação ao pai, além de mais dedicada a eles. Enquanto o papel do pai na família sofreu mudanças significativas em muitos países, o papel da mãe continua sendo visto como o de principal cuidadora, especialmente de crianças de pequena idade. Portanto, seu papel tradicional parece ter sido menos sujeito a alterações, o que surpreende, pois, quase todos os retratos dos países, referem-se a um aumento do emprego das mulheres fora da casa. Os autores finalizam apontando que o papel da mãe como principal cuidadora da família parece ser objeto de mudança em menor extensão do que a figura do pai como autoridade e provedor (CASTRO et. al., 2012, p. 15-16).

Ainda segundo os referidos estudiosos, mesmo sendo as principais cuidadoras dos filhos, as mulheres foram conquistando “novos lugares sociais”, e conseqüentemente “maior liberdade de escolhas e de ação no mundo, além de independência financeira e realização pessoal em carreiras antes inacessíveis” (CASTRO et. al., 2012, p. 17). O que me permite inferir que passaram a dedicar menos tempo aos cuidados e à educação com os filhos; sendo esses compartilhados com a escola, por vezes em tempo integral. Tal distanciamento, ocasionado pelo trabalho, agora tanto das mães quanto dos pais, pode resultar nas fragilidades que vêm sendo enunciadas pelas escolas, nas vozes, principalmente das professoras. No que se refere às práticas educativas basilares das famílias, nos aspectos referentes à formação de hábitos, crenças e valores que incidem sobremaneira no processo de ensino e aprendizagem e nas relações sociais como um todo.

No que concerne à educação dos filhos, Bastos (1998) acentua que as práticas educativas, na atualidade, ressaltam a insegurança dos pais para transitar entre o autoritarismo e a autoridade, o limite e a permissividade, existindo aí certa desorientação quanto à intensidade do afeto e da liberdade e do exercício da sua autoridade parental. Ressalto que a insegurança emerge também quanto à imposição de limites.

Para Araújo (2009, p. 20), a democracia familiar não elimina riscos, tampouco os conflitos, mas promove a “capacidade de conviver com eles e de acolhê-los”, principalmente com o exercício constante do diálogo, da negociação e do respeito às

diferenças. Na educação tida como tradicional, tanto a autonomia quanto a comunicação eram pouco valorizadas, o que difere da postura que se busca conquistar na relação atual entre pais e filhos.

As ideias expostas permitem que se visualize e se reconheça a importância que a família tem na formação das pessoas, reforçando o seu valor como a primeira célula social. Portanto, apesar de serem constatados avanços significativos, mas gradativos, para uma convivência democrática na divisão sexual das tarefas domésticas e na criação-educação dos filhos, ainda percebe-se distante essa conquista. Haja vista que não se dá isolada das demais instâncias sociais e vice-versa, ou seja, em uma sociedade capitalista como a brasileira, que ainda prima pela lógica da desigualdade, pelo desrespeito aos direitos e liberdades individuais, há de se convir não ser tarefa nada fácil a reorganização das relações de poder e a igualdade de direitos e deveres, particulares e coletivos.

Analiso que, de acordo com o que vem sendo apresentado pelo referencial teórico neste estudo, é possível considerar a relevância de um dos objetos da pesquisa, “famílias brasileiras”, especificamente famílias de classe popular. Ao considerar os aspectos históricos aqui esboçados é possível constatar as transformações no pensamento, nas definições e na prática educativa de “famílias”, as quais promoveram mudanças significativas nos aspectos relacionais, tanto no cenário da conjugalidade, quanto da parentalidade, com ênfase na educação dos filhos.

Para Sarti (2015, p. 35),

À dificuldade que o tema da família apresenta, por sua forte identificação com nossas próprias referências e pelo esforço de estranhamento que a aproximação ao outro exige, soma-se o problema do estatuto que atribuímos ao nosso próprio discurso e, conseqüentemente, ao discurso do outro. Considerar o ponto de vista alheio envolve o confronto com nosso ponto de vista pessoal, o que significa romper com o estatuto de verdade que os profissionais, técnicos e pesquisadores tendem a atribuir a seu saber. Esse estranhamento permite relativizar seu lugar e pensá-lo como um entre outros discursos legítimos, ainda que enunciados de lugares socialmente desiguais.

É neste contexto de possibilidades e limites que escutar as professoras de crianças de uma Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, com vistas a contemplarmos sua história, no que se refere à relação constituída com as famílias das crianças e conhecermos como pensam, agem e conceituam “famílias”, na

atualidade, abre caminhos para compreender que sentidos e significados subjacentes. Como consequência, será certamente possível desvelar, identificar, compreender e revelar o singular e o plural que as constituem, muitas vezes ainda fragmentado e/ou distorcido pelo senso comum.

Verifico que a pluralidade e a complexidade que envolve as discussões sobre família na atualidade, faz emergir o discurso que a mesma estaria fadada a desaparecer frente as suas características de fragilidade e vulnerabilidade, uma vez que carece de solidez e consistência, sendo este discurso recorrente nas vozes de educadores nas instituições escolares, a qual a pesquisa se propôs a investigar. Paradoxalmente, as pesquisas demonstram que a família ainda continua sendo considerada um alicerce fundamental para a pessoa e para a sociedade, independente dos discursos que pregam a desestruturação, a desagregação ou a crise da referida instituição.

Isso posto, fica evidente que não se pode refletir sobre a instituição família(s) de forma deslocada do contexto histórico, social, econômico e cultural, face aos desafios apreendidos desde a modernidade e às questões sociais emergentes, com ênfase na sociedade brasileira.

Assim, para o presente estudo, foi relevante a contextualização dos fenômenos educativos e formativos, por entender a complexidade que se dá na relação das instituições escola e família, e por considerar o contexto da escola dinâmico e essencial para a observação e escuta dos protagonistas da educação. O que nos permitirá identificar e analisar as paridades e disparidades que incidem, não só sob o olhar de papéis distintos, como também na interdependência educativa de ambas as instituições sociais formadoras do desenvolvimento de crianças.

4.3 FAMÍLIA E ESCOLA: AMBIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DA CRIANÇA

A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecido em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade (FOREST; WEISS, 2011, p. 2).

O que nos aponta os referidos autores nos possibilita inferir que cuidar e educar são alusivos aos espaços/tempos vivenciados pela criança na família e na escola. Contextos educacionais distintos, mas essenciais e de interações ativas e recíprocas para o desenvolvimento da criança, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão por meio das práticas educativas-pedagógicas. A escola e a família emergem como duas instituições, cujo cuidar e educar são fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social, reconhecidas por Rego (2003) como instituições interdependentes no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais, considerando as condições brasileiras (DESSEN; POLONIA, 2005, p. 310).

A reflexão das autoras, corrobora com a minha proposta de analisar o percurso de formação, a prática docente e a relação das professoras com as famílias, que incidem diretamente no desenvolvimento da criança, o que torna fundamental conhecer as famílias por meio das narrativas das professoras colaboradoras.

Para Bronfenbrenner (1986), a observação da dinâmica da escola e a relação das professoras com as famílias das crianças possibilita analisar o aspecto pessoa e atentar para as constâncias e mudanças que ocorrem nesta relação e que incidem na Educação Infantil.

Corroborando com Polonia e Dessen (2005) e com Bronfenbrenner e Morris (2006), considero a necessidade de investigar a dinâmica das relações estabelecidas entre escola e família, e a importância de identificar efeitos conjuntos da interação desses microssistemas, visto que neles ocorrem os processos proximais e se efetiva a articulação entre esses dois agentes educacionais.

Berger e Luckmann (2009) afirmam que o ser humano em desenvolvimento não só se relaciona com um ambiente natural particular, mas também com uma ordem cultural e social específica, que é mediatizado para ele pelos outros significativos que o têm ao seu cargo. O que pode ser ampliado na dinâmica educativa entre a escola e a família.

Considero que a diversidade de olhares permitirá analisar como o eu e o outro é percebido em relação à tessitura do cuidar e educar, ou seja, como as professoras narram suas experiências com as famílias das crianças e como concebem a participação dos pais e/ou cuidadores no ambiente escolar, haja vista que:

Através e apesar da diversidade histórica e cultural de sistemas familiares, dois aspectos parecem ser extremamente estáveis: a presença da família (sob qualquer de suas configurações) como unidade social básica de convivência, relacionamento afetivo, reprodução e cuidado dos filhos; e a atribuição de forma praticamente exclusiva à mulher da responsabilidade pelo cuidado do lar e dos filhos (CASTRO; CARVALHO; MOREIRA, 2012, p.13)

Dessen (2007) ratifica o que é descrito pelas autoras e amplia a importância da família ao considerá-la como a primeira instituição social que se desenvolve também “na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, [...] nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, p. 1). Os quais buscam assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade, incluindo a proteção e o bem-estar da criança, como também um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças, ideias e significados que estão presentes nas sociedades.

Nesse sentido, para Moreira e Biasoli-Alves (2007), a família é uma instituição social complexa, com história e dinâmica própria, mas, em contrapartida, evolui na interação com o ambiente social em que está inserida sob a influência de macrovariáveis presentes no mundo exterior.

De acordo com Cruz (2008), é notória a importância que se dá à família para o bom desempenho da criança-aluno na educação escolar, e ao seu insucesso costuma-se atribuir culpabilidade à falta-ausência dos pais e/ou responsáveis.

Ao se responsabilizar e atribuir êxito ou fracasso da criança-aluno à ação dos familiares, não é possível deixar de considerar que a escola, dentro do conjunto de outras instituições sociais, como aponta Dessen (2007), aparece como um suporte relevante à família no desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo em que o papel do(a) professor(a) é apontado como de fundamental importância para o desenvolvimento dessa relação (família-escola).

Há de se convir que, em um momento histórico em que a instituição família passa a ser entendida como fenômeno complexo e dinâmico, com diferentes configurações, sejam estruturais ou relacionais, que desconstrói a elaboração de um

conceito único que contemple as diversas realidades das famílias, a escola também passa a ser influenciada pelas configurações dessas famílias. Modificando-se, ou não, a partir das demandas que surgem em decorrência desse processo.

No que concerne à educação escolarizada, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº. 9.394/96, proposta pela Educação Nacional, reconhece a criança como sujeito de direito e traz a função da escola como complementar à ação da(s) família(s) e da comunidade, o que é enfatizado pela efervescência das discussões, quanto à responsabilidade e ao compromisso da educação de crianças.

Nesse sentido, observamos que dentre as mudanças estruturais na sociedade brasileira, urge uma releitura e um repensar das idiosincrasias existentes entre a escola e família para uma melhor compreensão de suas maneiras de ver, pensar, sentir e reagir às demandas atuais da educação. Assim, coloca-se em discussão a necessidade de analisar e identificar, nas narrativas das professoras participantes desta pesquisa, no seu percurso de formação e prática docente, como a relação com as famílias foi se constituindo e se as mudanças familiares reverberam nas práticas educativas-pedagógicas da instituição escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento da criança.

Para a pesquisa ora apresentada, merece destaque a relação direta entre a família e a escola, com ênfase no desenvolvimento da criança, haja vista a culpabilidade que vem sendo depositada em ambos os protagonistas da educação pela falta de êxito na formação educacional, a qual atinge ambas as instituições formadoras, ou seja, a família e a escola.

Saliento que na minha pesquisa de dissertação do mestrado, como já referenciada neste estudo, a concepção dos discentes de Pedagogia encontra-se centrada na boa relação que se dá entre professores e famílias, a partir do diálogo. As participantes revelaram que as dificuldades apresentadas nessa convivência são atribuídas à ausência da família na escola, à falta de diálogo, aos problemas de aprendizagem dos filhos, à transferência de responsabilidade da família para o(a) professor(a), que são considerados pelos discentes elementos chaves na promoção dos conflitos existentes nessa relação.

Importante destacar que a lacuna encontrada, referente à fragilidade de estudos científicos sobre família, no *lócus* pesquisado, promoveu a inserção do componente curricular, Família, Gênero e Educação, procurando suprir as lacunas de conhecimento científico sobre famílias.

Saliento que os estudos realizados pelos licenciandos que cursam o referido componente têm convocado e provocado um olhar crítico e reflexivo para as relações familiares das próprias discentes, o que incide em revisitar momentos da infância, adolescência e, conseqüentemente, dos adultos que se tornaram. Nesse processo, seus grupos sociais mais próximos, a família e a escola, passaram a ser considerados distintos, tanto no cuidar, como no educar, mas interdependentes na constituição dos aspectos cognitivos, sócio afetivos, étnico-raciais, políticos, religiosos e culturais.

Para Gey Espinheira (2008):

Há por trás das aparências algo a mais para ser conhecido, desencoberto [...] nada encontraremos de novo na planura, na superfície [...] quando vamos fundo, nós nos modificamos, mudamos [...], a consciência, a forma de ver e de sentir o mundo à nossa volta e dentro de nós. É por demais importante observar o que se passa à nossa frente, ao nosso lado, ou atrás, o escondido e às vezes o oculto (p. 26). [...] O nosso ofício é o de realizar o “descobrimento”, o de revelar o oculto, o de esclarecer o enigma da vida social. Reler, também, o que já é conhecido poderia aparecer de outro modo aos nossos olhos. Vamos então pesquisar e fazer os nossos relatos (p.80).

O autor nos chama atenção para a necessidade constante de ir além das aparências e para tal intento faz-se necessária uma releitura dos acontecimentos sociais com o propósito de contribuirmos, cada vez mais, para desvelar o que ainda permanece oculto à nossa compreensão. Tarefa difícil para a pesquisadora, mas ao mesmo tempo desafiadora, porque me permite o enfrentamento tanto com a minha competência técnica e humana (valores e crenças), como com o meu compromisso político e social.

Nesta perspectiva, acredito não ser pertinente responsabilizar e somente atribuir êxito ou fracasso à ação dos familiares, pois há, dentro do conjunto de outras instituições sociais, dentre elas a escola, como aponta Dessen (2007), um suporte à família no desenvolvimento da criança. Pois se assim o fizermos, desconsideraremos que a família e a escola são ambientes distintos, mas interdependentes de desenvolvimento e aprendizagem humana.

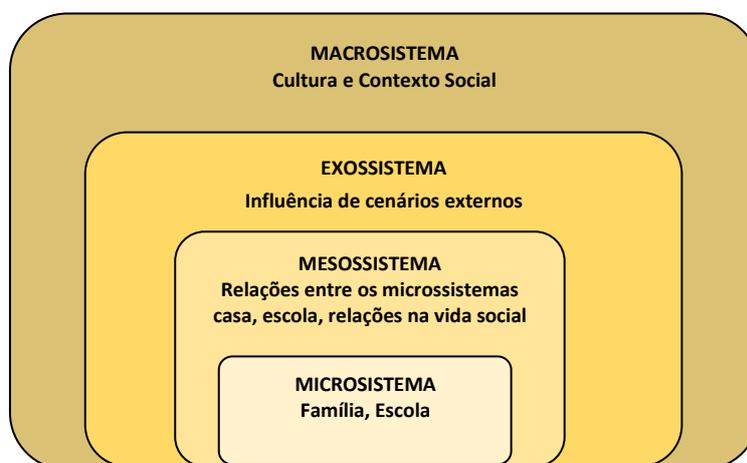
Estudar as relações das professoras com as famílias das crianças constitui fonte importante de informação, na desconstrução de um olhar unilateral, na medida em que permite investigar aspectos ou condições que geram conflitos e,

consequentemente, influenciam no discurso estigmatizado apresentado pelos professores e formandos até então.

A ótica sistêmica (contextualizada e intersubjetiva) apresentada por Bronfenbrenner (2011) se mostra bastante profícua para dialogar com esta pesquisa que busca identificar, a partir da inserção no espaço pesquisado, aspectos que desconstruam concepções exclusivamente negativas, ou seja, a família como principal depositária e responsável pelos desajustes, conflitos e fracasso escolar, haja vista que os estudos com famílias, embasados na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, apresentam possibilidades de uma mudança de postura e visão.

Bronfenbrenner (1996) destaca as características biopsicológicas; no entanto, ratifica que nenhuma característica isoladamente exerce influência determinante na vida da pessoa. Uma vez que o processo tem relação com os papéis e as atividades cotidianas da pessoa em desenvolvimento.

Figura 10 – Sistemas Ambientais – Teoria de Bronfenbrenner



Fonte: elaborado pela autora (2018)

A figura acima representa as camadas que envolvem os microsistemas escola e família na interação face a face, isto é, pela proximidade e frequência que se relacionam. Bronfenbrenner (2011) caracteriza-os como mesossistema, que compreende as inter-relações entre dois ou mais microsistemas, nos quais a criança participa ativamente, ou seja, a família e a escola. O referido autor destaca também a influência do exossistema, que corresponde a outros ambientes onde a pessoa não participa diretamente, e sim de forma indireta: como a ocupação

profissional dos pais repercutindo na vida dos filhos. E por fim, o macrosistema que pode ser pensado como consistências e regularidades que estão presentes nos demais ambientes e fazem parte ou poderão fazer da subcultura ou da cultura, tendo os sistemas de crenças, valores e ideologias como exemplos.

Nesse sentido, há interferências do meio numa perspectiva global no qual o ser humano está inserido e onde ocorrem os seus processos de desenvolvimento em todos os ambientes, do mais imediato ao mais distante.

Portanto, com vistas às interferências do meio, considerado na sua totalidade é que a observação do ambiente escolar e a escuta das participantes neste estudo permitirão identificar as características culturais, socioeconômicas, os papéis e a dinâmica da realidade com vistas a compreender as instituições sociais escola e família, na contemporaneidade, na perspectiva da educação dos alunos e filhos.

5 INTERFACES ENTRE PROFESSORAS E FAMÍLIAS: TRAJETÓRIAS, NARRATIVAS E DINÂMICAS NA/DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira coisa que eu tenho que fazer, disse Alice para si mesma, enquanto vagueava pela floresta, é encontrar o caminho para aquele jardim adorável. Acho que este é o melhor plano (CARROLL, 2002, p.38).

Assim como *Alice*, entre idas e vindas, tracei o caminho para adentrar ao jardim e observar a paisagem, primeiramente estabelecendo proximidade com cada flor-professora, a partir da escuta das narrativas que (des)velaram especificidades individuais e coletivas.

Destaco que, para Momberger (2015, p.162),

A narrativa de investigação profissional possibilita a reflexão sobre o percurso de formação profissional, e tem como objetivo gerar vestígios e dar sentido à experiência de formação pela articulação de diversos tipos de momentos e de aprendizagens, sejam elas experiências formativas formais (escolaridade e formação inicial) e não formais (infância, família, vida cotidiana em outros espaços sociais). Aprendizagens decorrentes da prática profissional, escolhidas em função da sua repercussão nesse processo de reflexividade sobre um percurso singular, em dado momento desse percurso.

Nesta perspectiva de reflexividade, a narrativa revela experiências, sentidos e significados que possibilitam às professoras participantes do estudo, compreenderem a si mesmas, ou seja, uma cultura pessoal, constituída no contexto histórico social, na medida em que cada docente reconstrói o seu percurso formativo e suas experiências de forma reflexiva a partir de uma autoanálise sobre a sua própria prática.

Assim, iniciei a dupla inserção empírico/teórica debruçando-me primeiramente na escuta das narrativas individuais e, posteriormente, nos afazeres da pesquisa de campo que, para Minayo (2000, p.105), é considerada o “recorte espacial que corresponde à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. Para tanto, fizeram-se necessários alguns procedimentos para apreender informações.

Dentre eles, destaco que o “plano” de realizar primeiramente as entrevistas narrativas, a escuta individual de cada flor-professora, para depois observar a paisagem, que é própria de uma tessitura coletiva, foi feito visando a busca de significados que se entrelaçassem com a presentificação da memória narrada de

formação pessoal-profissional e a prática docente. A territorialidade espacial e também cultural, cuja dinâmica é tecida por cada pessoa ali presente e que se constitui na cultura escolar, do *locus* investigado.

Nóvoa (1999) corrobora com as minhas reflexões, quando conceitua a cultura escolar como instituída pela dinâmica de modos particulares de pensar, agir e interagir. E que há dimensões da vida escolar que se entrelaçam com questões políticas, pessoais e simbólicas, as quais perpassam por crenças, valores e expectativas presentes em cada pessoa que pertence ao cotidiano escolar.

O que a vida de todos os dias pode contribuir para a pesquisa na área da Educação? Com vistas a compreender concretamente a realidade escolar – plural e ao mesmo tempo diferenciada – e apreender a complexidade da “unidade na diversidade” que representam? (PENIN, 2009, p.32-33).

Diante dos questionamentos da autora, ratifico que a imersão no universo cultural de uma realidade escolar é um desafio para quaisquer pesquisador(a), haja vista que cada cotidiano escolar é singular e plural, porque nele há pessoas com histórias de vida e formação diferenciadas. Histórias que se entrelaçam e revelam múltiplos significados, cuja dinâmica do dia a dia é o fio condutor na e da interdependência entre pessoas, escola e sociedade.

Nesta perspectiva, Penin (2009, p. 27) aponta que “o vivido é formado tanto pela vivência da subjetividade dos sujeitos, quanto pela vivência social e coletiva dos sujeitos em um contexto específico”.

E na vivência e revivescência de lembrar o percurso empreendido, organizei a análise das narrativas a partir do vivido e dos significados, em consonância com o que cada professora participante presentificou na memória, ao narrar a trajetória da formação pessoal e profissional e a relação com as famílias das crianças, ou seja, o saber instituído na e da experiência de vida e formação profissional que reverberam na prática pedagógica em uma Creche Escola Comunitária de Educação Infantil.

Assim como Larrosa (2002, p.20), “O que proponho aqui é que exploremos juntos outra possibilidade, digamos que mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência-sentido”.

Para tanto, foram elencadas unidades analíticas, semânticas e interpretativas, organizadas com “palavras e/ou expressões” que possibilitam a conexão entre variáveis relacionadas entre si, descrevendo o discurso e a dinâmica das

participantes de forma a contemplar as diferentes situações, sejam individuais ou coletivas.

Larrosa (2002, p. 21) afirma que “eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc., não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório”. Há, portanto, um compromisso ético do que fazemos “com as palavras” do(s) outro(s), assim como “damos sentido ao que nos acontece”, ao escutar e observar, “e de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos, e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (LAROSSA, 2002, p. 21).

Neste cenário, ratifico o cuidado, respeito e compromisso com as “palavras” do percurso de vida e formação, como também da dinâmica do cotidiano escolar das participantes, que nortearam as análises tecidas de forma entrelaçada com vistas ao leitor perceber o quanto as unidades semânticas e interpretativas estão em relação com as analíticas.

E para realizar uma leitura interpretativa e analítica, fundamentada no referencial teórico que embasa a pesquisa, concomitante às minhas experiências como professora, por 18 anos na Educação Infantil, debrucei o meu olhar na análise de conteúdo das narrativas das professoras e nas observações.

Para Severino (2007), trata-se de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Assim como permite ao pesquisador descrever, analisar e interpretar as mensagens, enunciadas em todas as formas de discursos. Ampliando a proposição do referido autor, Welber e Dessen (2009) descrevem que a análise de conteúdo tem como objetivo assinalar e atender, de maneira objetiva, todas as unidades de sentido existentes no texto.

Nesta perspectiva, entrelaçam-se objetividade e (inter)subjetividade para a análise de abordagem qualitativa, a fim de que a coleta de informações seja interpretada na busca da compreensão e reflexão sobre os resultados obtidos.

Neste caso, conforme Welber e Dessen (2009, p. 50), “são priorizadas categorias referentes à situação atual (real)³⁰ e à situação desejada (ideal) – duas

³⁰ Para Welber e Dessen (2009), a situação atual (real) equivale à caracterização dos aspectos positivos e negativos e o que está sendo feito para melhorar, enquanto a situação desejada (ideal) abarca o que deve ser feito para melhorar.

grandes dimensões de análise que agrupam todas as verbalizações dos participantes”.

Imbuída do que emergiu das narrativas, da observação e dos registros do diário de campo, que abarcam um extenso material, expandi o olhar para a Creche Escola Comunitária, do que é singular, suas minúcias, na busca de colher informações objetivas e subjetivas de cada Flor-professora que faz parte deste ambiente; sua formação, seus comportamentos, as relações estabelecidas, seus fazeres, sua prática pedagógica, bem como a relação que estabelecem com as famílias das crianças.

5.1 AS UNIDADES DE ANÁLISE DESCORTINAM NARRATIVAS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES

Disse Dinah para Alice: Miss Alice! Apronte-se para a sua caminhada. E Alice respondeu: eu sei que algo de interessante vai acontecer. (CARROLL, 2002, p. 32).

Assim como *Alice*, tinha a expectativa de que algo interessante iria *acontecer* nesta caminhada. Desta forma, aprontei-me para o primeiro encontro formal com as professoras da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil para convidá-las a participar da minha pesquisa, pois até então só havíamos conversado informalmente sobre o meu estudo.

Diante das professoras, em uma roda de conversa, pois assim estavam organizadas as cadeiras, primeiramente, apresento-lhes que o meu estudo tem por objetivo apreender, a partir de narrativas de professoras de uma Instituição Comunitária de Educação Infantil, o percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias e que para tal, precisaria escutar cada uma delas individualmente.

Isto é, participariam de uma entrevista narrativa que seria gravada e que as informações fornecidas e transcritas só poderiam ser utilizadas em trabalhos científicos e que a identificação seria mantida em sigilo. Em síntese, disse-lhes que seriam garantidos todos os princípios éticos de pesquisa com seres humanos e que poderiam desistir da participação quando quisessem, sem acarretar nenhum problema ou prejuízo a elas.

Diante do convite, há troca de olhares e professora *Dália* quebra o silêncio externando sua “felicidade” e “orgulho” de ter sido escolhida para participar de uma tese doutoral, reconhecendo a importância que estava sendo dada ao trabalho que elas realizavam naquele espaço escolar comunitário.

As professoras *Bem-me-quer* e *Acácia*, esta última também atua como diretora, trocam olhares, sorriem e concordam em participar da pesquisa. A troca de olhares fez com que eu me desse conta da necessidade de mais esclarecimentos sobre o meu estudo. E, nesse instante, sou envolvida pelo pensamento: “*Quem quer que viva lá*”, pensou *Alice*, “*acho que não seria apropriado entrar com esta altura. Posso assustá-los*” (CARROLL, 2002, p. 50), com a curiosidade e formalidade da pesquisadora.

Nesta perspectiva lanço um olhar reflexivo às palavras de Larrosa (2002, p. 21):

Nomear o que fazemos, em educação ou em qualquer outro lugar, como técnica aplicada, como práxis reflexiva ou como experiência dotada de sentido, não é somente uma questão terminológica. As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras, são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras.

Com vistas ao *insight* de *Alice* e ao que o autor descreve, diante de uma “experiência dotada de sentido”, as palavras que foram brotando, em seguida, na roda de conversa, foram das minhas memórias na trajetória como professora da Educação Infantil, cujo desejo de pesquisar aquele espaço escolar se dava pelos desafios postos nesse percurso de professora e que foi vivificado nas idas e vindas à creche como coordenadora parceira da instituição.

A partir de então, sinto que se instaura uma relação de maior proximidade e desejo real das professoras em participarem da pesquisa. Ao se entreolharem, emerge “algo mais que somente palavras” (LARROSA, 2002, p.21), nos olhares que anunciam o sentimento de pertencimento e de identidade docente.

E agora, mais fortalecida pela proximidade estabelecida com as professoras, descrevo-lhes também os desafios que continuaram sendo postos na minha trajetória como professora, coordenadora e pesquisadora sobre a formação de professores e a família. E que gostaria de ampliar o meu olhar para questões que

são apresentadas no cotidiano do curso de formação de professores pelos estudantes, referentes à formação pedagógica, prática docente, impactos das mudanças familiares no âmbito escolar da Educação Infantil.

Como as concepções de família interferem na prática educativa-pedagógica dos professores da Educação Infantil e quais as atribuições que a família e a escola consideram ser de suas responsabilidades na educação e no desenvolvimento da criança e quais consideram como interdependentes?

Em seguida, expliquei-lhes que havia a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as questões que seriam abordadas na entrevista narrativa, e apresentei-lhes os referidos documentos. Após terem realizado a leitura e confirmarem o que eu havia dito, fizeram questão de perguntar e levantar questionamentos sobre o meu objeto de pesquisa, verbalizando as expectativas de contribuição do meu estudo, àquele espaço de educação tão (in)visibilizado pelas ações das “autoridades governamentais”.

Neste contexto, há consciência de que o trabalho pedagógico realizado por elas em uma Creche Escola Comunitária de Educação Infantil poderá vir a ser reconhecido pela sociedade para a melhoria das condições da escolarização e de vida das crianças inseridas nesse contexto.

E foi na perspectiva de conhecer as particularidades da prática pedagógica neste espaço, que as professoras narraram o percurso de formação e da prática docente entrelaçados com as memórias da infância e a revivescência da família e da escola.

Neste primeiro encontro formal, combinamos com antecedência, o dia, o horário e o melhor local para a realização das entrevistas, sinalizando que seriam gravadas em áudio. Foi unânime a solicitação das professoras de que a entrevista fosse realizada na própria instituição. Então lembrei que seria gravada e que não poderia ter o barulho habitual do espaço escolar de Educação Infantil. Foi então que sugeriram um local apazível da área externa e o turno vespertino, pois há um período de descanso para as crianças e que poderiam deixá-las com as auxiliares.

Diante das solicitações, as três entrevistas narrativas foram realizadas no ambiente indicado pelas professoras, ou seja, no próprio local de trabalho, agendadas previamente, com duração média de uma hora e meia, alicerçadas nos pontos norteadores da pesquisa: infância, percurso da formação docente, saberes

da experiência, práticas pedagógicas e a relação com a(s) família(s) das crianças, cujo contexto é a Educação Infantil.

Vale salientar que nesta modalidade de entrevista, a narrativa configura-se como estratégia fecunda para a compreensão das várias nuances que nos constituem, expressam “diferentes aspectos simbólicos e subjetivos de cada história e das aprendizagens e experiências que são construídas ao longo da vida” (JOSSO, 2010, p. 38). Além de que, permite a cada participante se expressar de forma livre e espontânea, o que a difere da modalidade de entrevista que se estrutura a partir de perguntas e respostas.

E foi nos encontros individuais, num clima de acolhimento recíproco, que as narrativas brotaram de cada flor-professora, e Eu no entre-lugar³¹ de escutante, diante de cada história, pude apreciar, evitando os julgamentos, a (re)leitura de mundo das experiências efetivadas por cada professora participante, buscando por meio dos sentidos e significados inerentes aos discursos, quer de forma explícita, quer subentendida, proporcionados pela linguagem, (des)velar uma tessitura de crenças e valores sobre o percurso formativo entrelaçados à educação e à sociedade. Enfim sobre si e sobre o outro.

Nesta perspectiva, há o empenho não só da escuta, mas em problematizar como forma de indagar a realidade, cuja ambivalência entre resistência e transformação tornará profícua uma discussão dialógica e dialética imersa nos discursos trazidos por cada flor-professora que cotidianamente exercita a sua prática docente, o seu saber fazer em uma Escola Comunitária de Educação Infantil.

Nesta intenção, tomo como referência as unidades analíticas, semânticas e interpretativas que, apresentadas no Quadro 2, possibilitaram, a partir das narrativas, a significação consensual do Ser Professora em um espaço de Educação Infantil, sem, contudo, descuidar da beleza das narrativas e suas subjetividades (SOUZA, 2006), a partir de indícios peculiares da formação e das práticas

³¹ O trabalho fronteiriço da cultura exige um encontro com “o novo” que não seja parte do continuum de passado e presente. Ele cria uma ideia do novo como ato insurgente de tradução cultural. Essa arte não apenas retoma o passado como causa social ou precedente estético. Ela renova o passado, refigurando-o como um “entre-lugar” contingente, que inova e interrompe a atuação do presente. O “passado-presente” torna-se parte da necessidade, e não da nostalgia, de viver. Fonte: RIBEIRO, Claudio de Oliveira. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para a análise da relação entre religião e democracia. **Revista de Estudos da Religião**. Ano 15 · nº 02 · Jul/Dez 2015, p.164. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/26193/18855>. Acesso em: 12/09/18.

pedagógicas, considerando sobretudo, aspectos sociais presentes nos discursos das professoras participantes desta pesquisa.

Quadro 2 – Temáticas Analíticas e as unidades semânticas das entrevistas

UNIDADES DE ANÁLISE	UNIDADES SEMÂNTICAS	UNIDADES INTERPRETATIVAS
MEMÓRIA	FAMÍLIA VIDA NA ROÇA LIMITES BRINCADEIRAS	INFÂNCIA
	PROFESSORA CASTIGO BRINCADEIRAS	VIDA ESCOLAR
	DESEJO APRENDIZAGENS LACUNAS	FORMAÇÃO DOCENTE
PRÁTICA DOCENTE	SABERES DA EXPERIÊNCIA	PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL
	PLANEJAMENTO E ROTINA	
	EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR	
RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS	PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA	EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS
	DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	EDUCAÇÃO FAMILIAR E ESCOLAR

Fonte: Autora da Tese (2018).

O quadro apresenta as **Temáticas Analíticas e as Unidades Semânticas das entrevistas**. Após leituras e (re)leituras das narrativas, selecionei as unidades semânticas (segunda coluna), as quais emergiram a partir das narrativas, das falas recorrentes, que apresentam sentidos e significados usados em seus discursos, nas sequências dos fatos e experiências contadas pelas professoras participantes. Em seguida, com base na relação entre as unidades semânticas, organizo as unidades interpretativas (terceira coluna). Por fim, a partir da relação entre as unidades interpretativas e unidades semânticas, criei as unidades interpretativas de análise (primeira coluna), as quais resultaram do agrupamento das unidades semânticas e interpretativas.

5.1.1 Infância: família, vida na roça, limites e brincadeiras

Eu posso contar-lhes minhas aventuras... começando por esta manhã. Disse Alice um pouco timidamente. Mas não adianta contar desde ontem, porque eu era uma pessoa diferente ontem. Explique isso melhor, disse a Falsa Tartaruga. Não, não! As aventuras primeiro, disse o Grifo em um tom impaciente. Explicações tomam um tempo louco! Então Alice começou a contar suas aventuras desde a primeira vez que viu o Coelho Branco. Ela estava um pouco nervosa... [...] mas ela ganhou coragem e seguiu em frente. Os ouvintes estavam em perfeito silêncio [...] (CARROLL, 2002, p.100-101).

Reporto-me à metáfora de *Alice* destacando que a escuta da narrativa de cada flor-professora me proporcionou refletir, assim como *Alice*, que “não adianta contar desde ontem”, o que já foi escrito nas páginas anteriores desta pesquisa e “porque eu era uma pessoa diferente ontem”, antes das entrevistas.

Neste cenário, ensaio a resposta que *Alice* não dá à *Falsa Tartaruga* diante do “Explique isso melhor”, porque a cada encontro, a cada “aventura” como escutante, “em perfeito silêncio” pude apreciar o percurso formativo nas narrativas de cada flor-professora sem pré-julgamentos, buscando tecer de forma fidedigna a escuta de seus relatos, os caminhos percorridos desde a infância, desejos, influências, alternativas, escolhas iniciais e formação contínua. E dar a devida importância à “viagem” das participantes, revisitando os tempos, espaços e as marcas da formação, presentificando suas memórias e falando sobre elas.

Dessas falas, na “viagem” da revivescência da infância de cada flor-professora, emergiram as unidades semânticas, cuja *vida na roça, as brincadeiras, a relação com a família e os limites* tecem os relatos a seguir:

A minha viagem, nos meus primeiros tempos, é o meu tempo de fazenda, na infância. Eu gostava muito de correr, de andar a cavalo, de prender as vacas para ordenhar e era assim a minha vida na minha infância. Depois, com seis anos, eu fui para a cidade, fui morar com meus padrinhos e eles me puseram para estudar. Tínhamos as nossas obrigações, antes de ir para a escola. [...] Eu fui uma pessoa que ajudei muito minha mãe de criação, a minha outra mãe morava na fazenda. É que ela costurava direto e então quem fazia as casinhas das blusas, era eu (risos). Aprendi a costurar com uns 10 para 12 anos e foi fazendo casinha! E aí ela disse: agora você pode costurar, eu corto e você costura. Então eu fui criada assim. Aliás, na nossa casa lá, como família, todos nós trabalhávamos e ninguém deu para ruim (professora Dália).

Eu morava no interior, morava na roça. Minha infância era feliz. As brincadeiras eram de macaco, amarelinha; brincadeiras de roda, de peteca e a gente jogava muito gude. A gente não tinha brinquedo não. Aí minha mãe fazia um milho e a gente botava um pauzinho do lado e do outro e fazia um boneco para gente brincar com o cabelo do milho. Uma bonequinha de cabelo de milho. Minha mãe costurava. Ela dizia: você vai agora aprender a botar botão. Oh minha mãe, eu não sei não! Mas tinha que aprender, tinha que chamar a auxiliar da agulha, uma pessoa para ensinar a costurar, mas não ia à casa de ninguém. Minha mãe dizia que: boa romaria faz quem em sua casa fica em paz. Eu tinha cinco irmãos... Ah! A gente se dava muito bem. Quando chegava do colégio, os meninos iam jogar bola no campinho que tinha lá e nós ficávamos em casa ajudando minha mãe, lavando prato. Tinha porco, galinha, essas coisas, tudo lá no fundo. E a gente ia ter que cuidar daquilo ali. Vai lá no quintal pegar ovo. Era assim... Não tinha riqueza não, agora nós éramos felizes. Roupas novas, só comprava em São João e Natal. O sapato, numa caixinha...Tinha tudo debaixo da cama, pois ninguém tinha guarda roupa (professora Bem-me-quer).

A minha infância, eu posso dizer que foi uma infância feliz, sem luxo, sem conforto, mas dos meus pais recebi bons ensinamentos, aprendi a respeitar as pessoas. Nasci na roça, onde sempre tive responsabilidade. No tempo que criança não era proibida de trabalhar. Criança trabalhava mesmo! A gente ajudava minha mãe, eu era praticamente babá dos meus irmãos. A gente carregava água na cabeça, tomava banho de rio, na fonte, era uma infância. Quer dizer, eu não gostava de morar na roça. Eu achava que morar na cidade era tudo de bom, mas depois que eu cresci, eu vi que a cidade não era essa maravilha toda que eu esperava que fosse. Porque, quando eu morava na roça, eu nasci num interior bem distante mesmo. Quando eu nasci em [...] não era uma cidade. Aí tinha pouca cultura, tinha educação, mas não tinha conhecimento. Mas a gente foi crescendo assim... Eu sonhava em vir para Salvador, pensava que as casas aqui eram todas pintadas, todas coloridas, nunca pensei que ia encontrar casas aqui sem reboco, sem pintura, sem nada, a rua suja, mendigos, pessoas morando na rua, maluco... Tudo isso no meu sonho não existia. A cidade grande para mim era mil maravilhas. Eu sempre sonhei com isso, com calçadas limpas, os prédios bonitos (professora Acácia).

Nesses relatos é possível observar que todas as professoras participantes dessa pesquisa nasceram na zona rural, e que na roça registram ter tido uma infância “*feliz*”, cujo ambiente lhes proporcionou brincadeiras de correr, ter contato com os animais; tomar banho de rio e na fonte, como também utilizar a natureza como recurso, para criar uma bonequinha de cabelo de milho e brincar com outras crianças, diante da ausência de brinquedos industrializados.

Este cenário de infância “*feliz*” corrobora com o que nos apresenta Wallon (2010, p.101) ao descrever que “O gosto que a criança adquire pelas coisas pode ser medido pelo desejo e pela capacidade que tem de manejá-las, modificá-las, transformá-las”.

Nesta perspectiva, há o desenvolvimento da sociabilidade. A criança não só brinca e se desenvolve com outras crianças, mas também desenvolve uma apropriação do mundo adulto com possibilidades de transformá-lo pela maneira como observa e contempla o contexto no qual está inserida.

O que, para Almeida (2010, p. 43), requer um olhar sensível do adulto, ao salientar que “[...] não podemos esquecer que o brincar como elemento da cultura humana sofre uma forte influência das transformações sociais, que têm modificado bastante a rotina das crianças de acordo com a classe social em que estão inseridas”.

Quanto à influência social, destaco que mesmo registrando ter tido uma infância “feliz”, *professora Acácia* expressa que não gostava de morar na roça, pois o seu desejo e sonho de infância era morar na cidade de Salvador, por achar “que morar na cidade era tudo de bom”. Uma crença idealizada na infância, mas desconstruída, tempos depois, pois descreve que “a cidade não era essa maravilha toda que eu esperava que fosse”.

Para Wallon (2010, p. 46),

A realização, pela criança, do adulto que ela deve vir a ser, não segue, portanto, um traçado sem atalhos, bifurcações ou desvios. As orientações mestras a que normalmente obedece com frequência também são ocasião de incertezas e hesitações. Mas quantas outras ocasiões mais fortuitas também vêm obrigá-la a escolher entre o esforço ou a renúncia! A linguagem interpõe entre ela e seus desejos, entre ela e as pessoas um obstáculo ou um instrumento que ela tenta evitar ou controlar.

Ainda segundo o autor, “os desejos” podem surgir da relação do “meio, meio das pessoas e meio das coisas”, o que incluiu, nesta relação, a família, a escola, ou seja, as instituições pelas quais “quer queira, quer não”, são as suas referências mais próximas de sociedade (WALLON, 2010, p. 46).

Quanto à relação familiar, observo nas narrativas das professoras participantes que há momentos de brincadeiras e limites diferenciados, pelas mães, entre os irmãos, isto é, para meninos e meninas, quando descrevem suas “obrigações” e “responsabilidades” na infância. Para os meninos, era permitido jogar bola e ir brincar após a chegada da escola; enquanto para as meninas, antes e depois da escola, tinham atribuições como: tomar conta e cuidar dos irmãos

(*professora Acácia*); costurar e ajudar suas mães nas tarefas domésticas (*professoras Dália e Bem-me-quer*).

O que nos discursos são registradas como tarefas obrigatórias: “você vai agora aprender a botar botão” (*professora Bem-me-quer*); “E aí ela disse: agora você pode costurar, eu corto e você costura” (*professora Dália*); “Eu era praticamente babá dos meus irmãos”; “A gente carregava água na cabeça”; “a criança trabalhava mesmo” (*professora Acácia*).

Para Micarello (2013, p. 215), a ênfase no papel da família encontra-se

[...] em especial no papel da mãe, por seus dotes femininos que a habilitariam, naturalmente, às tarefas de cuidado – para uma educação da criança pequena que fosse capaz de cultivar aquilo que o ser humano teria de indivíduo melhor, com vistas a formar o indivíduo capaz de se adaptar de modo produtivo e construtivo à sociedade e de exercer o papel de trabalhar para que a sociedade funcionasse de forma harmônica.

O dizer da autora ratifica a ação materna relatada pelas professoras participantes, haja vista que a formação, principalmente dada às meninas, exigia delas, naquela época, um trabalho doméstico exclusivamente feminino como costurar, lavar pratos, cuidar de crianças; o que por certo também lhes fora ensinado por suas mães e avós. Na concepção de Neder (2003), uma cultura sexista instituída pela autoridade predominantemente do masculino, que delimitava o espaço da mulher apenas às atividades domésticas e de mãe.

Tal diferenciação também pode ser observada para além do trabalho doméstico, quando as falas das professoras participantes se referem às brincadeiras que envolviam “uma bonequinha de cabelo de milho” para as meninas e “jogar bola no campinho” para os meninos. O que aponta, mais uma vez, para os estereótipos de gênero.

As narrativas das professoras revelam marcas de uma infância “sem luxo” (*professora Acácia*); “Não tinha riqueza não, agora, nós éramos felizes. Roupas novas, só comprava em São João e Natal. O sapato, numa caixinha. Tinha tudo debaixo da cama porque ninguém tinha guarda roupa” (*professora Bem-me-quer*).

No entanto, mesmo diante das dificuldades referentes a aspectos econômicos, percebo que nos discursos há sentimento de pertencimento familiar, como nas falas a seguir: “dos meus pais recebi bons ensinamentos, aprendi a respeitar as pessoas. Nasci na roça, onde sempre tive responsabilidade” (*professora*

Acácia); “na nossa casa lá, como família, todos nós trabalhávamos e ninguém deu para ruim” (professora Dália); “Eu tinha cinco irmãos... Ah! A gente se dava muito bem” (professora Bem-me-quer).

Diante do que é dito pelas professoras participantes, a família foi promotora tanto do desenvolvimento e da aprendizagem, quanto da adaptabilidade à vida sociopolítica, econômica e cultural, numa perspectiva atribuída à qualidade das relações estabelecidas entre seus integrantes (DESSEN, 2005).

Wallon (2010) corrobora com o pensamento de Dessen (2005) quando descreve que cada pessoa evolui conforme as condições maturacionais e com diferenciadas expressões. Isto é, a partir de diferentes situações e experiências vivenciadas em um determinado momento e ambiente social, do qual emergem significados que foram sendo adquiridos nas relações que se estabelecem com o meio e a cultura no curso da vida (LEAL, 2016).

Neste sentido, as relações estabelecidas pelas professoras, na infância, são atribuídas aos contextos familiar e social, que, assim como *Alice no País das Maravilhas*, constituem-se em descobertas e situações experienciadas sob diversas formas, semelhanças e estranhamentos, com sentidos e significados próprios construídos a partir das interações, como podemos vislumbrar a seguir, na “viagem” pela vida escolar das professoras participantes deste estudo.

5.1.2 Vida Escolar: os castigos, as brincadeiras, a professora da infância

Os fatos e as experiências que marcaram o ingresso das narradoras no ambiente escolar, apontam para idades, motivos e motivações quanto ao período inicial da vida escolar, cujas reminiscências convergem em falas para as *professoras da infância, os castigos e as brincadeiras*, conforme a seguir:

Depois com seis anos eu fui para a cidade, fui morar com meus padrinhos e eles me puseram para estudar. A minha escola era uma escola que até hoje lembro o nome e até hoje eu tenho essa escola na minha memória. Na minha formação escolar na infância, a gente não ia para escola com dois anos, três anos não. Era a partir de quatro anos, por aí. Essa formação eu agradeço hoje aos meus padrinhos. Eles tinham aquela criação muito rigorosa, porque eu realmente nunca faltei festa. Depois que eu cresci, eu ia para festa. Mas era feito tudo dentro dos limites, tudo era limitado. (professora Dália)

Entrei no colégio com sete a oito anos. Eu vinha para o colégio alegre. No primeiro dia de aula, levei uma flor para professora que se chamava Bem-me-quer. Uma florzinha amarela. Quando chegava lá no colégio, todo mundo lá conversando e eu lá no meu cantinho. Dava a flor para professora, e às vezes quando tinha outras, dava aos colegas. Aí os colegas me darem esse nome de Bem-me-quer. Aí ficou! (professora Bem-me-quer)

Eu fui para a escola com quatro anos de idade. Mas eu ia, a princípio, mais para acompanhar minhas irmãs, porque naquele tempo não tinha muito interesse pela Educação Infantil. Eu ia mais porque sou a terceira filha, ia mais para acompanhar. Mas eu gostava muito, amava ir para aquela escola, um prédio branco. (professora Acácia)

As narrativas das professoras revelam o ingresso na vida escolar de forma diferenciada. A fala da *professora Dália* destaca a mudança rural-urbana, e o ingresso formal na educação escolar com a idade de seis anos. E que é favorecida pelos padrinhos que educam “dentro dos limites”, cujo sentimento por ela expressado é de “gratidão”. O que, nesse momento da escrita, transporta-me para a minha mudança de cidade, só que do urbano-urbano; quando vim morar com os meus padrinhos, já adolescente, em Salvador e a palavra “gratidão” se identifica plenamente com o meu sentimento.

O relato da *professora Dália* também chama a minha atenção, por não descrever a separação da família de origem, mas há evidências em suas falas anteriores como: “Eu fui uma pessoa que ajudei muito minha mãe de criação, a minha outra mãe morava na fazenda”.

As palavras de Rabinovich et al. (2016, p. 332) me reportam à “busca de nossas raízes identitárias”, quando há “um contraponto”, pois, apesar de a trajetória social se deslocar do “rural para o urbano” e apontar para “a ascensão social”, assinala-se “um afastamento que seria ao mesmo tempo um “desenraizamento”. Nesta perspectiva, por eu ter vivido um afastamento, “desenraizamento” semelhante, é que infiro que para além da ascensão e mobilidade social, o distanciamento do núcleo familiar tende a oportunizar uma releitura de crenças e valores que amplia a nossa visão de mundo ao (des)estruturar o “eu” e o “nós” transcendendo a égide das reminiscências familiares.

Ao conjecturar sobre o dito e o não dito pela *professora Dália*, no que se refere ao “desenraizamento” do núcleo familiar, reporto-me a Bosi (2003, p. 63-64) quando a autora ressalta, para nós pesquisadores, que “[...] se quisermos nos

aproximar da esfera que resiste ao formato social, registremos atentos as hesitações e os silêncios do narrador. Os lapsos e as incertezas das testemunhas são o selo da autenticidade”.

O que é apresentado por Bosi (2003) retrata, mais uma vez, o cuidado que é preciso ter tanto com as palavras, conforme Larossa (2002), quanto com os silêncios do(s) outro(s).

E prossigo nesta aventura entre silêncios e palavras, buscando na narrativa da *professora Bem-me-quer*, as ambivalências entre a sua alegria de ir pela primeira vez à escola entre sete e oito anos de idade; a forma de estabelecer proximidade entre colegas e professora, ofertando-lhes uma flor, e o seu comportamento que era de ficar no “*cantinho*”, enquanto todos conversavam.

Nesse momento há algo que me inquieta, capturado pela expressão “e eu lá no meu cantinho”! Que me reporta as minhas memórias da infância, ao “entorpecimento de Alice”, provocado pelos enquadres da educação tradicional, de estímulos a respostas prontas, no período que era chamado de primário – hoje, anos iniciais do Ensino Fundamental. Período que me condicionou a ser passiva, reprodutivista e obediente, a espera do reconhecimento da professora. O que dá sentido ao que é posto por Quinteiro, Carvalho e Serrão (2007, p. 29) ao afirmarem que “a proposição do direito à infância na escola, com ênfase na sua participação efetiva, desafia tanto o caráter homogeneizador, quanto disciplinador da instituição”.

Nesta perspectiva, no discurso do “outro”, encontro algo do “eu”, que aponta semelhanças de vivências e comportamentos, seja na percepção do espaço-tempo da infância, seja, conforme Bosi (2003, p.114), na percepção de “alguns focos sugestivos que amparam nossa identidade, percepção e memória” no percurso escolar.

Diferentemente das demais participantes, o ingresso da *professora Acácia* na escola, a princípio, era só para acompanhar as irmãs mais velhas, porque os seus quatro anos de idade ainda não permitiam oficialmente o seu ingresso no ambiente formal de ensino e aprendizagem, além de que, narra que naquele período “não havia muito interesse pela Educação Infantil” na sua cidade.

O que é dito pela *professora Acácia* ratifica que o processo histórico apresenta “A difusão das instituições de Educação Infantil, propagadas pelos modelos europeus e norte-americano, em especial das Creches e Jardins de Infância”. Portanto, a fala da professora, de que “não havia muito interesse pela

Educação Infantil” na sua cidade, não se dá de forma descontextualizada, haja vista que as iniciativas para a implementação da assistência à infância se dá pelos interesses de “regulação da vida social moderna, como a industrialização, urbanização, desenvolvimento científico e tecnológico, pelos países em desenvolvimento” (ANDRADE, 2010, p. 130).

A partir da fala da professora Acácia, é possível constatar, na digressão histórica realizada por Kramer (2003), que até meados da década de 20 a assistência à infância era realizada fundamentalmente por entidades particulares. O que sobremaneira, reporta-me à década de 60, quando ingressei aos quatro anos de idade no Jardim de Infância da Escola SOS, uma instituição de ensino privada, situada na cidade do Rio de Janeiro.

Ainda de acordo com o período em questão, o povo brasileiro, impactado por questões políticas e econômicas, reivindicou, em especial a classe trabalhadora de forma mais efetiva, creches públicas, que, como instituições de cuidado à infância, poderiam atender os filhos de mães trabalhadoras, com vistas à promoção da família e à prevenção da marginalidade (ANDRADE, 2010).

Portanto, neste cenário de fatos históricos e retomando a memória da infância, é possível conjecturar sobre as políticas públicas, especificamente a política da infância, nos aspectos referentes às lacunas e investimentos, no espaço-tempo rural-urbano, cujo momento atual ainda trata de questões do século passado.

Refiro-me, na atualidade, à implementação da Lei nº 12.796, no ano de 2013, na qual há o ajuste da LDBEN nº 9.394/96, tornando obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos quatro anos de idade, para as redes municipais e estaduais de ensino, cujo prazo estabelecido foi até 2016.

Deste modo, mais uma vez, ratifico a fala contextualizada da professora Acácia ao afirmar que “não havia muito interesse pela Educação Infantil”, por este segmento educacional. Não havia! Tal exclamação advém da premissa de que estamos no ano de 2018, século XXI e ainda não se efetiva esta oferta na realidade de muitas crianças brasileiras, quer na zona rural, quer na zona urbana.

Nesse momento, dou uma pausa na escrita para reler outros diálogos provocados pelos fragmentos das narrativas das professoras participantes. A pausa me permite elucubrar sobre a “gratidão” na fala da professora Dália. A reflexividade, sobremaneira, aponta para o meu sentimento de “gratidão” por ter escolhido as narrativas, que implicam no processo dialógico e dialético, que se instaura pelas

palavras do(s) outro(s) e que desvelam, conforme Bosi (2003, p. 62), “marcos em que signos sociais se concentram apoiando a memória individual”.

Neste contexto, a memória abre espaço para as reminiscências de cada participante do estudo quanto a suas professoras do período da infância. Assim, na busca dos sentidos e significados do legado cultural entrelaçado pelas lembranças de meio físico e social, lanço agora o meu olhar para as narrativas tecidas pelas aprendizagens constituídas na relação com as professoras da infância, conforme apresento a seguir:

A minha professora, as minhas professoras, eram professoras excelentes. Apesar de antigamente, como se diz, as professoras eram rigorosas, mas eu fazia de tudo justamente para não ficar de castigo. Eu, na minha escola, só fiquei de castigo uma vez, porque eu empurrei minha colega na escada (risos). Isso eu me lembro como se fosse agora (professora Dália).

Tinha um negócio de vai estudar para dar a lição, dava bolo de palmatória. Eu não tomava bolo não. É que eu ficava só estudando sem fazer nada. Na hora da sabatina que ela me chamava: “Venha [...]!” Eu pensava: vou aprender contando nos dedos. Quando eu aprendi essa tabuada, só fazia dar bolo. Eu pensava: não vou tomar bolo, vou é dar agora! E a professora ficou gostando de mim, né! E pedia: “toma conta dessa turma aqui!”. Eu não sabia fazer nada, mas eu era atenciosa e os outros brigando... Naquele tempo ninguém podia jogar carteira um no outro. E eu no meu cantinho. Então ela gostava de mim. E me perguntava “você vai que horas para casa?” É que ela morava na fazenda antes de mim. Aí eu ia com ela para o colégio e de lá meu pai e minha mãe iam me pegar. Aí quando eu terminei foi o terceiro ou quarto ano. (professora Bem-me-quer).

Era muito bom! Era um tempo que a gente aprendia a ler, a gente só passava de ano quando já sabia ler. Quando a gente ia para o segundo ano já tava sabendo ler, já lia as palavras soltas mesmo. E a gente aprendia as contas, tinha sabatina dia de sexta feira. Quem errasse, levava bolo, pagava prenda (risos). A prenda era imitar bicho, essas coisas que a gente não gostava de fazer, fazer careta. E a gente respeitava a professora. Quando a gente ia para a festa e a professora estava lá, a gente não queria brincar. Se a professora não balançasse a cabeça para então irmos brincar. A professora até hoje é minha amiga, minha primeira professora. Como lá a escola era simples, a gente não mudava de professor, continuava com a mesma professora [...] ou professor [...] da primeira a quarta série. O professor já morreu e a professora está viva ainda. Eu tive uma infância feliz apesar da dificuldade. Meu pai também agora é professor, ele também contribuiu para me alfabetizar. Quanto eu estava na terceira série, eu já sabia fazer as quatro operações matemáticas. Vejo que, hoje, os meninos da quarta série não sabem. Aí meu pai ensinava à noite, alfabetizava adulto, mas ele sempre ensinou a gente a fazer as continhas (professora Acácia)

Neste panorama, as falas das professoras expressam que há o reconhecimento do “ser” professora, deste o período da infância, principalmente nos

aspectos referentes à disciplina, ao rigor do comportamento que lhes era imputado, cujo prêmio e/ou castigo verbalizados pelas professoras *Dália*, *Bem-me-quer* e *Acácia*, por vezes, incidia na utilização da palmatória e/ou “bolos” (tapa na mão) diante de comportamentos (in)desejados nos dias da sabatina, quando a “lição” era para verificar se aprenderam a tabuada.

Em contrapartida, as entrevistadas descrevem algumas estratégias de que se utilizavam para não ficar de “castigo” e não pagar “prendas”, pelo desprazer que lhes causava. Todas elas buscavam agir de acordo com o que as suas professoras determinavam, ou seja, estudando a “lição”, as “contas”, assim como o prazer de aprender a “tabuada” para agir, como a professora regente, dando “bolo” nos colegas, como registra a professora *Bem-me-quer*.

Mesmo diante do rigor que “marca” o ser professora da época, as falas a seguir externam vínculos afetivos e atributos quando descrevem que: “eram professoras excelentes” (professora *Dália*); “E a professora ficou gostando de mim, né! Eu ia com ela para o colégio” (professora *Bem-me-quer*); “Era muito bom, era um tempo que a gente aprendia a ler, a gente só passava de ano quando a gente já sabia ler” (professora *Acácia*).

A fala recorrente da professora *Acácia* revela o quanto “era muito bom” aprender a “ler” e fazer “contas”, cujos “castigos” evidenciados, de certo, não foram obstáculos à relação com a professora que a envolveu nesta descoberta, produzindo sentido positivo que marca o seu processo de ensino e aprendizagem na infância.

Posso inferir que alfabetizar sempre foi e continua sendo o grande desafio da educação brasileira, e que não é tarefa fácil, haja vista a fala da professora *Acácia*: “a gente só passava de ano quando a gente já sabia ler”. Ou seja, o não saber “ler” tinha como consequência a repetência, o que não se configurou na sua vida escolar. Além de que, ter o pai como referência docente, ou seja, que “é professor” e que “contribuiu” para alfabetizá-la, reflete em sua fala, de forma mais intensa, a satisfação pela apreensão do saber.

Ainda de acordo com a narrativa de *Acácia*, todos “respeitavam” a professora dentro e fora da escola “quando a gente ia para a festa e a professora estava lá” esperávamos que “ela balançasse a cabeça para então irmos brincar”. E com satisfação registra: “a professora até hoje é minha amiga, minha primeira professora”. Diante do que é posto por cada flor-professora, vale destacar que os

“castigos” faziam parte da cultura escolar, mas os vínculos de afeto e de respeito tecem as lembranças das professoras e da vida escolar na infância.

Cabe salientar que a revivescência da infância não é a cópia da realidade, mas modos de significar e ressignificar sentimentos, pensamentos e ações que revelam, no percurso das professoras, as marcas das interações sociais e as aprendizagens constituídas nessa trajetória.

Tal premissa coaduna com as palavras de Bosi (2003, p.54), quando assevera que “O conjunto das lembranças é também uma construção social do grupo em que a pessoa vive e onde coexistem elementos da escolha e da rejeição ao que será lembrado”. Portanto, não nos cabe julgar o que é próprio da memória de cada professora e de como ela observa e interpreta a sua vida.

Pelos caminhos percorridos pela memória, fizeram parte desse conjunto de lembranças, de cada flor-professora, da vida escolar na infância, as brincadeiras, que:

Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente, conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária. (KISHIMOTO, 2007, p. 38-39)

O que é dito pela autora dá sentido e significado às brincadeiras tradicionais experienciadas na infância, segundo as falas das professoras:

A gente brincava de roda, de amarelinha... Eram várias brincadeiras que hoje eu gostaria até de resgatar aqui na escola. Brincadeira de roda, Pai Francisco, marcha soldado... A gente fazia desfile da primavera. Tudo arranjado porque a escola não tinha muita estrutura para fazer essas coisas, mas era bom (professora Acácia).

Lá a gente brincava de roda, são essas brincadeiras que é necessário hoje na Educação Infantil (professora Dália).

A gente brincava de roda. Boneca nem todo mundo tinha uma não. Eu tinha uma que minha madrinha me deu. No dia que eu levava boneca na escola, todo mundo queria brincar. Mas a gente brincava mesmo na escola era de roda, era de macaco, era de amarelinha, de peteca, a gente jogava muito gude, empinava arraia no colégio. Nem bola ninguém jogava assim não. A gente não tinha brinquedo não. Agora hoje é que a gente tem tudo isso, mas no meu tempo não tinha não! A bonequinha de cabelo de milho que a minha mãe fazia. Era isso que a gente brincava no colégio (professora Bem-me-quer).

Observo nas narrativas das professoras que o brincar de “roda” é evidenciado por todas como a prática infantil mais explorada e vivenciada por cada uma delas no espaço escolar, seguida por outras brincadeiras tradicionais como, amarelinha, peteca, bola de gude e empinar arraia. A bola e a boneca são identificadas pela professora Bem-me-quer como brinquedos mais “raros” na interação entre as crianças, haja vista que, segundo ela, “Nem bola ninguém jogava assim não”; “Boneca nem todo mundo tinha uma não. No dia que eu levava boneca na escola, todo mundo queria brincar”; “A gente não tinha brinquedo não!”.

Por mais simples, aparentemente, que fosse o brincar e praticamente a inexistência de brinquedos industrializados, as brincadeiras tradicionais representam na memória de cada flor-professora o momento de resgate de sentimentos de prazer e de reconhecimento sobre a importância de tê-las experienciado na infância. “Eram várias brincadeiras que hoje eu gostaria até de resgatar aqui na escola” (*professora Acácia*). Além de que lhes proporcionou a socialização prazerosa com outras crianças e que permanece na lembrança da professora Dália como sendo “essas brincadeiras que é necessário hoje na Educação Infantil”. Ou seja, experiências vivenciadas no passado que precisam ser resgatadas; uma cultura infantil alicerçada pelas brincadeiras apreendidas pelas gerações precedentes, para o ambiente escolar na atualidade.

Segundo Almeida (2015, p. 72), as falas das professoras representam um olhar sensível do adulto para o ato de brincar “[...] desde a mais tenra idade, o que reforça sua importância para o desenvolvimento da criança, na medida em que fomenta a criatividade e a imaginação e favorece a sobrevivência do sujeito e a manutenção de sua cultura”. A autora ressalta, ainda, que, “Ao brincar, a criança utiliza símbolos, signos e significados que são transmitidos de uma geração para outra e são integrados ao repertório de brincadeiras de meninos e meninas, independentes de sua classe social”.

Nessa perspectiva, foi unânime o brincar de “roda”, uma brincadeira que também foi uma das minhas preferidas na infância e que era embalada por várias cantigas e por ter brincado de amarelinha, peteca, bola de gude e empinar arraia, procurei investigar sobre a origem dessas brincadeiras.

De acordo com Kishimoto (2005), os jogos e brincadeiras tradicionais sempre estiveram presentes em diferentes sociedades e épocas distintas, cuja origem não pode ser identificada e datada, assim como a diversidade de motivações.

Desta forma, mesmo que não seja possível determinar a origem das brincadeiras tradicionais, sobretudo, o brincar pode ser considerado como um ritual mágico para a(s) criança(s). Influência mútua entre tradição e cultura, presentificada pelas brincadeiras que expressam alegria e espontaneidade, assim como as possibilidades de (re)criação dos brincantes.

A tradição e a cultura do brincar na infância são exemplificadas pela brincadeira de “roda” nas falas das professoras que me convidam, pelo sentimento de pertencimento, a entrar nessa “roda”, rememorando esse encontro de prazer pela proximidade do(s) outro(s), pelas diversas mãos que se entrelaçavam, uniam-se, seguidas pelos movimentos corporais. Por vezes coreografadas pelas cantigas de uma cultura local e/ou universal, dentre elas “a de pai Francisco”, lembrada pela professora Acácia.

Para Almeida (2015, p.96 97), “[...] ao mesmo tempo em que as crianças se apropriam da cultura do mundo adulto, também constroem a sua própria cultura, e o brincar é um espaço privilegiado para que isso aconteça”. No entanto, a autora salienta que essa apropriação se dá quando é possibilitado, à criança, brincar livremente e fazer suas escolhas, experienciando sentidos e apropriando-se de significados que as brincadeiras provocam em si e no(s) outro(s).

5.1.3 Formação Docente: desejos, aprendizagens e lacunas

Na tentativa de continuar apreendendo as reminiscências das professoras narradoras, a memória mais uma vez é convidada a partilhar desta “viagem”, assim como *Alice*, que ao prosseguir se questiona: “eu não vou nunca ficar mais velha do que sou agora? Oh! Eu não gostaria disso!” (CARROLL, 2002, p. 34). Estando no *País das Maravilhas*, *Alice* não queria que o tempo parasse. Pelo contrário, pois caso isso acontece, poderia ser o fim de suas descobertas.

Como apresentado na metáfora de *Alice*, as narrativas das professoras não param por aqui e seguem a trilha da memória no espaço-tempo em que relembram *os desejos, as aprendizagens e lacunas* identificadas na formação docente.

[...] Sou formada em magistério técnico. Quando era criança, eu brincava de ser professora. A gente já brincava de casinha, de fazer batizado das bonecas... Eu sempre era professora das bonecas, eu nunca era a mãe, eu não era a tia, eu não era nada. Era a professora das bonecas (risos). Aqui na cidade, eu sempre estudei em escola pública, mas sempre estudei em

boas escolas. O ICEIA era referência em formação de magistério (professora Acácia).

Eu me formei em magistério técnico. Estudei dois anos aqui no ICEIA e fui para o interior continuar meus estudos. Lá a gente fazia o ginásio e fazia as matérias do pedagógico juntos. Depois fiquei definitivamente na cidade (professora Dália).

Naquele tempo não tinha faculdade. Faculdade só fazia quem era doutor, os ricos, milionários. Minha escolaridade é segundo grau completo, curso técnico em administração de empresas. Assim que me formei fui trabalhar. Eu vim morar aqui em Salvador. Onde eu moro, lá no prédio, tem uma amiga minha que já trabalhava aqui. Aí ela falou: “você não quer fazer a visita não?”, eu vou. Para essa visita levei mais de um ano. Pensava: eu não vou para colégio nada, eu não tenho jeito para criança. Aí, como já tinha me aposentado, eu tinha que arranjar alguma coisa para fazer e resolvi. Vou visitar essas crianças. Aí vim, no dia cinco de setembro, me lembro até hoje. Vou fazer onze anos aqui. Me acostumei com as crianças. É uma alegria, não sei nem como explicar. (professora Bem-me-quer).

As falas das professoras concernem às palavras de Galeno (2007), em que a chegada em algum lugar significa sempre a despedida no outro, pois recordar, neste momento, implica para cada flor-professora transitar pelo processo formativo inicial da docência, nos tempos e espaços em que as lembranças denotam as marcas do trajeto de formação docente.

O que pode ser identificado inicialmente no discurso da professora Acácia, no qual o desejo de “ser” professora foi evidenciado nas brincadeiras do período da infância na zona rural: “eu nunca era a mãe, eu não era a tia, eu não era nada, era a professora das bonecas”. É perceptível a satisfação em sua voz, ao anunciar que realizou o seu desejo de infância estudando “em escola pública”, mas que sempre estudou em “boas escolas”, tendo se formado no magistério técnico em uma escola de referência em Salvador.

A formação inicial no magistério técnico para a *professora Dália* implicou em transitar, por um tempo, entre o rural e o urbano, cuja escola tida como referência foi a mesma que a *professora Acácia* cursou em Salvador, e que após a formatura, passa a atuar “definitivamente na cidade”.

Para a *professora Bem-me-quer*, diferentemente das demais, não foi algo desejado a priori, não tinha formação específica e não pensava em trabalhar com crianças. Mas já que estava aposentada, “tinha que arranjar alguma coisa para fazer”. Uma visita às crianças na Creche Escola Comunitária, após um período dito de resistências, marca na memória o seu ingresso no espaço escolar. “No dia cinco

de setembro, me lembro até hoje, vou fazer onze anos aqui"! Tempo em que a "alegria", é perceptível no seu olhar e que não tem "como explicar" em palavras. Na fala da *professora Bem-me-quer* se revela a paixão que foi sendo tecida pelo magistério.

Na trajetória de formação docente, as narrativas também explicitam como as aprendizagens foram se constituindo nessa caminhada, pelas influências, oportunidades, as lacunas identificadas nesse percurso, bem como a necessidade da formação contínua.

Quando eu vim para aqui, eu comecei a ensinar numa escola particular, no Ensino Fundamental. A minha trajetória profissional começou assim. Eu fui adquirindo experiência e a dona da escola me botou como responsável pela escola. Tinha eu e outra colega, mas a outra colega disse que não ia pegar Educação Infantil porque ela não gostava de ficar com criança pequena e eu continuei. Eu não sabia nada, eu peguei assim, sem prática mesmo, eu peguei sem prática. A dona da escola que me ensinava a fazer os planos de aula. Daí então eu fui estudando revistas que tinha planos, livros, tudo isso. (professora Dália).

Quando eu me formei, eu fui ensinar numa escolinha particular e fiquei lá por dez anos, num grupo de alfabetização. Aí eu fui, na verdade pesquisando mais, procurando me informar da Educação Infantil. No tempo que eu estudei não tinha aula para a Educação Infantil, tinha que fazer adicional para fazer alfabetização. E a gente foi mesmo estudar para ensinar até a quarta série. Não tinha essas tecnologias que tem hoje, lúdico, essas coisas. Mas a gente foi se envolvendo. (professora Acácia).

Quando eu cheguei aqui na creche, levei um ano limpando tudo. Não levei nem um ano, levei seis meses limpando tudo. Fazia uma coisa fazia outra. Aí o diretor e a diretora me chamaram "você tem jeito para assumir um grupo de três anos!" Eu falei: não tenho não, não tenho não! Aí fizeram umas perguntas, e eu respondendo, "o jeito que você trata as crianças, cuidando bem". Eu falei: vou tentar, não estou garantindo nada. Eu devia ser auxiliar que é melhor. "Não, você tem jeito para cuidar de criança de três anos." Aí fui para a sala. Depois chegou alguém da educação e me fez umas perguntas. Disse que eu não tinha magistério, e me colocaram para tomar curso. Fui para um projeto da prefeitura, tomei uns dois cursos e trabalhei no projeto. Eu tinha vinte e sete alunos entre treze e quatorze anos, adolescentes. Mas eu fui muito beneficiada, aprendi muita coisa nesse projeto e nos cursos que eu tomei. Depois teve outro... Eu tomei três cursos na prefeitura, capacitação para ensinar. Aí eu fui aprendendo... Cada dia que vinha, mais eu ia aprendendo, graças a Deus, evoluindo! (professora Bem-me-quer).

As falas das *professoras Dália e Acácia* apresentam semelhanças no percurso de ingresso na carreira profissional, ao contrário da professora Bem-me-

quer que até a sua inserção na Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, sequer cogitou ser professora de crianças.

O início da carreira profissional em instituições particulares de ensino para as professoras *Dália* e *Acácia* oportunizou que identificassem *a priori* as lacunas na formação inicial pela falta de estudos técnico-científicos e de conhecimentos práticos para atuarem na educação de crianças menores, expressa pela fala de professora *Acácia*: “No tempo que eu estudei não tinha aula para a educação infantil, tinha que fazer adicional para fazer alfabetização. E a gente estudava para ensinar da primeira até a quarta série”.

Para a professora *Dália*, além de conhecimentos específicos, a prática docente também emerge como uma fragilidade: “Eu não sabia nada, eu peguei assim, sem prática mesmo, eu peguei sem prática. A dona da escola é que me ensinava a fazer os planos de aula. Daí então eu fui estudando revistas que tinha planos, livros, tudo isso”.

As experiências iniciais de cada flor-professora anunciam que, tanto os conhecimentos técnico-científicos, adquiridos na trajetória de formação docente, quanto o exercício da prática, não foram suficientes, diante da realidade apresentada nas escolas, principalmente para atuarem na Educação Infantil. Tais “lacunas” e as exigências legais as motivaram a investir na formação contínua.

Há nos discursos das professoras *Acácia* e *Dália* um (re)encontro com as minhas reminiscências do período de ingresso na carreira do magistério, apresentadas na sessão três desta tese, intitulada FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL, que acredito ser pertinente (re)apresentar, alguns fragmentos para que os leitores possam identificar as semelhanças que se entrelaçam em nossas memórias

Vale ressaltar que ao adentrar neste contexto infantil, de imediato constatei que teria que expandir meus conhecimentos, pois pouco ou quase nada sabia de como lidar com a realidade desta faixa etária, que não me havia sido apresentada de forma consistente na formação docente em nível técnico. [...]

Toda a minha insegurança de atuar como professora da Educação Infantil foi proveniente da minha formação do magistério em nível técnico, concluída no ano de 1979, e que neste período, tinha como propósito preparar o(a) professor(a) para atuar nas séries iniciais, isto é, de 1ª a 4ª série, que na atualidade equivale do 1º ao 5º ano do ensino básico. A partir de então tive que estudar/pesquisar de forma solitária, como também gradativamente me inserir em grupos de estudos realizados, por iniciativa

de algumas professoras, na própria instituição escolar, com vistas a ampliar meus conhecimentos sobre a Educação Infantil e aprimorar o meu fazer pedagógico (LEAL, 2018).

Diante do exposto, as narrativas desvelam a trama engendrada pelos sentimentos e pensamentos na forma singular do “eu” e que traz à luz “inseguranças” de “nós” professoras no início de carreira. O que é corroborado por Tardif (2011), ao afirmar que este percurso inicial da carreira docente nos possibilita reflexões a partir de uma dialética subjetiva e objetiva.

Para o referido autor, a formação docente é construída de maneira progressiva, ou seja, são saberes que demandam tempo, prática e experiências adquiridas no processo do exercício da docência. Desse modo, as narrativas referentes ao início da carreira podem ser consideradas a vivência de um momento crítico, permeado por expectativas e contradições, mas também um período de intensas aprendizagens.

O que de certa forma corrobora com os sentimentos e pensamentos da *professora Bem-me-quer* ao expressar as suas “resistências” do início de atuação como professora leiga, diante do convite e da insistência dos diretores da creche, tendo como referência: “o jeito que você trata as crianças, cuidando bem”; você tem jeito para assumir um grupo de três anos!”. O que, a princípio, não é identificado por ela: “Eu falei: não tenho não, não tenho não!”. Mas em seguida há o desejo de arriscar: “Eu falei: vou tentar, não estou garantindo nada”. Daí então, passa a assumir a regência da sala de aula com esta faixa etária, em que atua até o presente momento.

Destaco que para *Bem-me-quer*, ser professora leiga no contexto da creche escola comunitária, é uma ação voluntária, e que a inserção neste espaço deu-se pela carência de profissionais habilitados que não seriam remunerados financeiramente, haja vista que não recebiam nenhum apoio financeiro de órgãos governamentais.

Professora Bem-me-quer, de acordo com a sua narrativa, a princípio não estava preparada para atuar com crianças, e sua formação inicial se deu concomitante, no dia a dia da prática docente e por cursos oferecidos pela prefeitura, mas que não eram específicos para a Educação Infantil, haja vista ter participado de projetos com “alunos entre treze e quatorze anos, adolescentes”. Mas

mesmo assim declara os benefícios conquistados progressivamente “eu fui aprendendo, cada dia que vinha mais eu ia aprendendo, graças a Deus, evoluindo!”.

Nesta direção, Imbernón (2011, p. 14) afirma que:

A especificidade dos contextos em que se educa, adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político preñado de valores éticos e morais. [...] Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação.

Portanto, conforme o autor, a identidade profissional também é constituída pela singularidade dos contextos, sua cultura, a inter-relação entre as pessoas e pelo compromisso político e ético do voluntariado, como foi o caso da *professora Bem-me-quer*.

As palavras de Almeida (2014, p. 167) se inserem nesta discussão ao registrar que:

Mesmo não sendo para todas o desejo inicial, passa a ser representado posteriormente como uma escolha consciente, mesmo que conflitante. A identificação e a implicação do ser professora vai sendo construída através dos dilemas, vivências e convivências que vão definindo os percursos com linhas e fios da sua própria formação, da sua identidade.

O pensamento de Almeida (2014), quanto à construção da identidade no percurso de formação, pode ser complementado pela concepção de Sarmento (2009, p. 40):

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intra pessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitário e familiar.

Nesse contexto, pensar o período de formação inicial e identidade profissional requer refletir sobre o processo de “construção social, no qual cada professor joga a sua história de vida com a história de vida do grupo profissional a que pertence, com as crianças, com as comunidades e com os contextos onde se desenvolve a sua ação educativa” (SARMENTO, 2009, p. 40). E neste sentido, implica na consciência

de que sempre existirá a identificação de “inseguranças” e “lacunas”, que são inerentes das expectativas e incertezas dos anos iniciais da docência, mas que contribuem, sobremaneira, para a trajetória a ser trilhada, a qual uma vez iniciada, apontará o(s) caminho(s) na tessitura da própria identidade docente.

Nesta perspectiva, tendo a *memória* como unidade de análise, as narrativas das professoras, conforme Halbwachs (2013, p. 30), evocaram lembranças, as quais “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” que se constituiu na relação com o(s) outro(s), portanto, de caráter relacional.

Por implicação, o vivido e o rememorado pelas professoras apontam os sentidos que denotam as experiências no espaço-tempo rural e urbano, dando origem às unidades semânticas pela recorrência da inter-relação das reminiscências da infância, da vida escolar e do percurso inicial da formação docente.

Ainda de acordo com Halbwachs (2013, p. 30-31), no processo de rememoração, as “lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas, por outros, ainda que trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós”. Dessa forma, as narrativas individuais das professoras não estão “de todo isoladas”, estão inseridas “em um contexto social específico”, ainda que abordem acontecimentos em que somente elas estivessem envolvidas.

O que o autor descreve incide no detalhamento da construção das unidades semânticas, até então apresentadas, pois foram tecidas por falas recorrentes, identificadas nas narrativas individuais, isto é, por vivências que convergiram para um contexto social específico que destaca a família, a vida na roça, limites e brincadeiras da infância. Assim como, a professora, castigos e brincadeiras no percurso da vida escolar de cada flor/professora, seguida pelos desejos, inseguranças e aprendizagens constituídas no percurso da formação docente.

Saliento que as lembranças narradas pelas professoras, ainda que abordem acontecimentos em que somente elas estivessem envolvidas, reverberaram sobremodo no conjunto das falas, nas minhas reminiscências da infância, vida escolar e início da formação docente.

O que para Halbwachs (2013, p. 39) denota que:

Para que a 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 constituída sobre uma base comum.

Portanto, ratifico o encontro de um alicerce comum, no que se refere ao resgate de acontecimentos passados, vivenciados por cada uma de “nós” professoras, cujo meu propósito nesta pesquisa não é exaltar o tempo passado, mas compreendê-lo; identificar semelhanças e diferenças em determinados tempo-espaço de contextos históricos significativos e analisar a (inter)dependência de nossos pensamentos e ações em espaços-tempos distintos.

Assim como acontece no grupo de pesquisa FABEP, no qual as narrativas de experiências pessoais e profissionais evocam a revivescência do passado, capturando, na memória, pessoas, lugares e aprendizagens significativas, positivas ou não, que proporcionam, na (re)leitura do nosso percurso formativo, uma consciência mais clara do presente.

Portanto, a memória narrada nos dá a dimensão e a consciência de que estamos inseridos em grupos de referência e que há sentidos e significados inseparáveis dos discursos; quer de forma explícita, quer subentendida, proporcionados pela linguagem, que (des)velam a tessitura de permanências, rupturas e transições inerentes à sociedade e à educação, posto que estamos inseridos em um conjunto de relações sociais.

5.1.4 Prática Pedagógica na Educação Infantil: limites e possibilidades da ação docente

Na tessitura das narrativas, há itinerários e itinerâncias no trajeto percorrido por cada flor-professora que gradativamente vai sendo revelado nas falas que anunciam a chegada a uma nova “etapa” da formação docente, que demarca “a transitoriedade de tempos e espaços, de idas e vindas, a partir de fases ou etapas cumpridas, conquistas, realizações, vivências, projetos, num movimento dialógico e dialético entre o individual e coletivo” (BASTOS et al., 2016, p. 61).

Uma “itinerância”, um deslocar-se continuamente, que é marcado e movido pelos saberes singulares e coletivos, constituídos e conquistados no dia a dia por experiências próprias e solitárias, de cada professora, assim como com os outros e o ambiente. O que lhes motiva a conhecer e a aprender sempre mais sobre si, diante

das possibilidades e limites, das demandas que emergem na prática pedagógica, os *saberes da experiência, o planejamento e a rotina* da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, em que as professoras estão inseridas.

Acredito ser pertinente, antes de expor as narrativas referentes aos saberes da experiência de cada flor-professora, apresentar-lhes a concepção de Larrosa (2002) quanto à significação da experiência e do saber da experiência, pois o autor exemplifica particularidades que os caracteriza como o oposto do que entendemos como conhecimento científico.

Se a experiência é o que nos acontece e se o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular. Ou, de um modo ainda mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. O saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência (LARROSA, 2002, p. 27).

Neste contexto, as narrativas das professoras, a seguir, revelam o “sentido ou o sem-sentido” dos saberes da experiência, tecidos por experimentos singulares, na forma e na proporção em que foram introjetando e respondendo ao que ia lhes acontecendo no decurso da prática docente.

Observa-se, nas narrativas das professoras, que há um acontecimento comum, que foi o ingresso na Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, mas há singularidades que não se repetem, que são próprias de cada experiência. O que se ratifica na concepção de Larrosa (2002, p.27) ao evidenciar que “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós”.

Esta perspectiva pode ser identificada de forma pertinente na fala da professora Acácia: “Eu fazia parte da Associação. Aí eu fui fazer um trabalho nas casas e vi que tinha muita criança na rua precisando resgatar aquelas brincadeiras que a gente aprendeu naquele tempo”. Depreendo que o seu propósito foi movido pelos “saberes da experiência” da infância, ou seja, pelo que permanece de significativo “dentro de nós” e que na adultez, concerne “no intuito, de tirar as crianças da rua, que ficavam fora da escola”; o que representa uma forma singular de ver e estar no mundo.

A narrativa da professora Acácia se contrapõe, segundo Larrosa (2002), com os “saberes da experiência” ao narrar que: “Quando a gente montou a creche, procurou pesquisar, pedir informação, procurar donos de escolas, fazer formação”, ou seja, a busca “fora de nós” por conhecimentos científicos, o que para ela, naquele momento, era fundamental no papel de diretora fundadora da creche escola.

Professora Acácia também fala sobre a chegada das professoras Dália e Bem-me-quer como voluntárias na creche:

Muitos que já passaram por aqui não ficam. Aqui fica quem tem amor mesmo, ao que faz. No dia que pró Dália chegou aqui eu estava sozinha com 120 crianças. [...] Ela disse “A senhora está sozinha, aí? Nunca mais a senhora vai ficar sozinha!” Eu digo que ela é o meu anjo da guarda, aqui na creche.

Professora Bem-me-quer veio depois, era vizinha de pró Dália. No começo ela dizia: “Eu vou lá, eu vou lá”. Aí ela veio para conhecer e também ficou. Bem-me-quer é a pessoa que é pau para toda obra. Ela se dedicou, ela faz o planejamento junto com a gente, o que ela não sabe, ela pergunta, ela já é uma professora nata.

Diante do que professora Acácia relata, posso inferir como a composição de uma parceria solidária entre três professoras com percursos, a princípio distintos, sem uma meta predefinida, e que se abrem para o desconhecido: ensinar crianças em uma Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, cuja “experiência”, para Larrosa (2002, p. 28), se dá “para o que não se pode antecipar nem ‘pré-ver’ nem ‘pré-dizer’”.

No entanto, mesmo diante de um percurso que inicialmente era desconhecido por todas, pelos caminhos trilhados de modo singular, há o reconhecimento na fala da professora Dália que “A minha experiência como professora de Educação Infantil é muito boa. Porque a gente se sente útil, você tem que dar educação, plantar, plantar... porque para mim Educação Infantil é uma semente que você joga e que você tem que regar (risos)”.

A analogia de plantar e regar a semente, referente à educação de crianças pequenas, aponta para a sensibilidade ética e estética no modo de sentir e pensar a educação. Assim como a consciência de que ser professora da Educação Infantil também requer que “A gente tem que estudar para que saia tudo certo”; além do cuidado físico para “que na hora que as mães vierem buscar, não faltar nada; sem menino caído, sem menino ter se ralado”.

Os “saberes da experiência” também incidem na narrativa da professora Bem-me-quer quanto aos cuidados de higiene e o olhar sensível para o “choro” que a impactou na chegada ao ambiente escolar. “Quando eu cheguei aqui, tanta criança chorando, menino sujo, se sujava todo de lama porque não tinha calçamento, não tinha nada! Aí eu falei assim: meu Deus, eu vou ficar com essas crianças pequenininhas aqui!”.

A fala da professora Bem-me-quer revela que a experiência da chegada a “afeta de algum modo [...] inscreve algumas marcas” (LARROSA, 2002, p. 24), que gradativamente provocam a transformação na sua maneira de agir e conseqüentemente no choro intenso das crianças no ambiente escolar, ao relatar que: “Com o passar do tempo aprendi a perguntar à criança: ‘Chegou chorando? Está chorando por quê?’ [...] Aí aprendi que, conversando com eles, vão ficando quietinhos, não choram mais. E assim a gente vai educando”.

Para Alves e Côco (2012, p. 08), “Aqui fica a complexidade a respeito das mediações necessárias” na Educação Infantil. Isto é, pelas aprendizagens realizadas. E salientam o “reconhecimento desse momento” como importante “às urgências do cotidiano” da Educação Infantil, pelas aprendizagens que se constroem, ainda que, para as autoras, esses momentos sejam “pouco explorados pelas instituições”.

Portanto, a complexidade do saber da experiência constituído pela professora Bem-me-quer, a afeta negativamente pela “sujeira” e pelo “choro” intenso no ambiente escolar, mas que, ao (re)elaborar o que lhe acontece pela observação e pela escuta das crianças, dá sentido à experiência, cuja aprendizagem revela a transformação de si e da(s) criança(s) ao acrescentar em seu relato que:

Eu fico alegre, as crianças chegam correndo abraçando a mãe e depois largam a mãe e saem correndo para me abraçar. E eu me sinto feliz com isso, com essas crianças, porque a gente se dedica muito a essas crianças. Assim eu fui aprendendo. Cada dia eu vou aprendendo mais a cuidar dessas crianças (professora Bem-me-quer).

De acordo com Larrosa (2002, p. 25-26), a experiência é “aquilo que “nos passa”, ou que “nos toca”, e que ao sermos envolvidos pelos acontecimentos “nos forma e nos transforma”. Para o autor, “somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação”.

Deste modo, foi pela abertura de experienciar e afetadas pelos acontecimentos, que cada flor-professora passa a formar e transformar experiências na prática docente, tornando-se visíveis as singularidades apresentadas nas falas das professoras até então.

Nesse processo de falar de si, encontro na voz das professoras a poética que se entrelaça com a minha voz, do “ser” professora da Educação Infantil, nas experiências tecidas pelo tempo que nos tocam, nos provocam e que nos impulsionam a caminhar na busca de encontrar as respostas às inquietações e aos novos desafios que se apresentam na trajetória da profissão.

E foi movida pela poética da criação e (re)criação de si, que elegi dialogar com a concepção de Larrosa (2002) referente à “experiência” e aos “saberes da experiência”, à luz de um olhar sensível para a formação docente. Pois acredito ser este o espaço para ressaltar que não só a formação técnico-científica e contínua assume um lugar prioritário na constituição do ser professor(a), mas também as narrativas que apontam para os “saberes da experiência”, quando este se revela e dá sentido e significado ao que se apreende, isto é, a maneira como cada flor-professora foi respondendo ao que lhes ia acontecendo no exercício da prática docente.

O que para Larrosa (2002, p. 24)

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

Assim sendo, a formação docente não está restrita apenas a cursos e/ou treinamentos, dos quais as professoras participaram e de que ainda participam, mas, sobretudo, à busca de outros saberes necessários, como os descritos pelo autor, que corroboram na tessitura do aprendizado de “ser” professora em espaços educacionais que lhes desafia pelas peculiaridades e que as transformam no decurso do tempo.

Ser professora da Educação Infantil demanda especificidades de aprendizagens, as quais muitas vezes são adquiridas pela experiência, que se dá na

rotina do cotidiano escolar, por meio de formas diversas de ensino, de organização do espaço e do tempo, enfim, pelos desafios diários, frente aos desejos e as demandas do espaço escolar.

Nessa perspectiva, recorro mais uma vez à fábula de *Alice no País das Maravilhas*, no que concerne ao “tempo”, como elemento fundante ao planejamento, a rotina do nosso dia a dia e a crença de que tudo aconteça conforme almejado. O que não é diferente quando se planeja a rotina das atividades, do dia a dia, no espaço da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, *lócus* da pesquisa.

“É muito provável que você nunca tenha falado com o Tempo!” “Talvez não”, Alice replicou cautelosamente, “mas eu sei que tenho que marcar o tempo quando aprendo música”.

“Ah! Isso explica”, concluiu o Chapeleiro – “Por exemplo, suponha que são nove horas da manhã, bem a hora de começar a fazer as lições de casa, você apenas tem que insinuar no ouvido do Tempo e o ponteiro dá uma virada num piscar de olhos! Uma e meia, hora do almoço!”

“Isso seria ótimo, com certeza”, disse Alice pensativamente; “mas então... eu poderia ainda não estar com fome, você sabe”.

“A princípio não, talvez”, retomou o Chapeleiro, “mas você poderia ficar na uma e meia da tarde tanto tempo quanto você quisesse”.

“É assim que você faz?”, perguntou Alice.

“É, é isso”, respondeu o Chapeleiro com um suspiro, “é sempre hora do chá, e nós não temos tempo de lavar as coisas entre um chá e outro”.

“Mas o que acontece quando vocês chegam ao início outra vez?”, Alice aventurou-se a perguntar (CARROLL, 2002, p. 67-68)

O diálogo entre o *Chapeleiro* e *Alice* refere-se a dar sentido ao “tempo” que se configura metaforicamente como algo que se pode controlar de acordo com o desejo do momento. Na fábula é possível antecipar, retardar e/ou parar o “tempo” quando você bem quiser. No entanto, diante dos questionamentos de *Alice*, o *Chapeleiro* dá pistas, com o seu “suspiro”, de que, apesar de querer convencer *Alice* das vantagens desse controle, parar o tempo implica em não ter “tempo” para realizar outra coisa, ou seja, permanece na mesma atividade, neste caso “*sempre na hora do chá*”.

Assim como na *fábula de Alice*, o tempo, a estrutura do espaço, as atividades pedagógicas por vezes se desorganizam, diante das variáveis que emergem no fazer de cada flor-professora. Neste contexto, cabe apresentar as narrativas da *rotina* realizada pelas professoras. O que levará a uma compreensão mais clara da prática pedagógica, cuja dinâmica envolve não somente posturas individuais, mas a

dinâmica escolar, tecida pelas relações que se dá perante as demandas das professoras, crianças, pais e demais voluntários, inerentes ao espaço escolar.

E por falar no “tempo”, a professora Acácia, que também atua como diretora da instituição, narra que no dia a dia, da rotina institucional, precisa além de ser professora, atender a várias demandas:

Da diretora, da coordenadora, de tudo. Da secretária, porque [...] é o secretário, mas quando chega alguém aqui atrás de um atestado e ele não está, eu que vou lá fazer. Quando vem alguém fazer matrícula eu que vou para lá. Agora, com as assistentes sociais, melhorou, para chamarem os pais, mas isso tudo era eu que fazia (professora Acácia).

Nesse sentido, observo que na rotina da professora Acácia, o seu “tempo” não se restringe apenas à prática pedagógica com as crianças na sala de aula, e que há o reconhecimento da diversidade dos papéis que desempenha em consonância com as atividades pedagógicas que realiza como professora. E mais uma vez se reporta ao “tempo” ao detalhar como é organizada a rotina da creche escola:

As crianças entram sete e meia, chegam e vão direto para o café. Quando elas entram, o café já está pronto. Depois eles vão para a fila, para oração, rezar o Pai Nosso, Salmo 99 e o Hino Nacional. Eu sempre quis que eles aprendessem o Hino Nacional, porque eu acho lindo saber cantar o hino. Aí depois vão para a sala de aula, para as rodas de conversa, os combinados e aí fazem as atividades. Depois a gente tem banho, almoço, dá uma relaxada e a tarde começa tudo de novo, a partir de 13h30min começa tudo de novo.

Na rotina da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, há um planejamento cuja intenção é agregar. Todas as crianças participam do café, da oração e do Hino Nacional, do qual manifesta a sua satisfação pessoal por ensiná-lo às crianças. E que após esses procedimentos que são feitos no período da chegada, todos se encaminham para as suas salas de aula.

Ao narrar sobre a rotina da prática pedagógica com as crianças, a referida professora, fala que “É muito complicado [...] essa população de crianças aqui na minha sala, mas eles conseguem aprender”. A população a que faz referência “É uma quantidade enorme de crianças. Dois grupos de quatro e cinco anos, a sala superlotada. E mesmo assim eu ainda consigo fazer com que eles levem alguma coisa na bagagem”.

Ao revelar o vivido, é perceptível, na fala, expressão facial e gestual da professora Acácia, as inquietações e o incômodo em desenvolver a prática pedagógica com uma quantidade expressiva de crianças, de diferentes faixas etárias, quatro e cinco anos, mas que logo após narrar as dificuldades, sorri ante as falas “eles conseguem aprender” e levar “alguma coisa na bagagem”, momento este em que revela satisfação pelo que faz.

Professora Dália que atua no grupo dois, com crianças na faixa etária de dois anos, diz que, por vezes, “acolho crianças de um ano, porque a mãe precisa trabalhar”. Relata que, na rotina do dia a dia, assim que as crianças vão chegando a “primeira coisa que eu procuro saber é se a criança já tomou café em casa; saber se já tomou banho em casa. Senão você tem que dar o banho, o café, a merenda”, e justifica a sua preocupação: “é porque eles realmente não têm em casa”.

A preocupação da professora Dália coaduna com o planejamento da rotina da creche que foi descrita anteriormente pela professora Acácia: “As crianças entram sete e meia, chegam e vão direto para o café”. Portanto, uma preocupação que se insere no planejamento da rotina escolar.

Dando prosseguimento à sua fala, professora Dália narra que sua prática pedagógica

É fazer planos, fazer orações para que dê tudo certo na hora que eu estiver na sala. E assim, dar minha aula conforme o que foi planejado e por aí vai: atividades, histórias, almoço, descanso, depois do descanso vem a troca de fralda, para você poder levar novamente para a merenda das três. E aí então se arrumar para ir para casa.

Diante do exposto, identifico que há um planejamento sistemático para as atividades que são realizadas com as crianças, que é recorrente quanto à rotina do dia a dia no ambiente escolar, como apresenta, a seguir, a narrativa da professora Bem-me-quer:

Aí eles chegam e ficam com a gente. A gente cuida, dá banho... Elas almoçam, lancham, tomam café pela manhã. Quando chegam, logo a primeira coisa que fazemos é receber com amor, dedicação, abraçando... Depois fazemos oração, cantamos o Hino Nacional, depois de tudo isso aí vamos para o café da manhã e depois vai para a sala. Na sala de aula tem a rodinha de conversa.

Neste contexto, ratifica-se uma dinâmica integrada, um (re)fazer contínuo, tendo como pilar o planejamento da prática pedagógica, mas também “a oração” que se insere na rotina das professoras de forma individual e coletiva. O que pode ser identificado nas falas das professoras Acácia, Dália e Bem-me-quer. O que me leva a concluir que para elas “a oração” é um recurso, em que a “fé” reforça os propósitos educacionais. Ou seja, “fazer orações para que dê tudo certo na hora que eu estiver na sala. E assim, dar minha aula conforme o que foi planejado”.

E na rotina do dia a dia da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, a prática pedagógica de cada flor-professora é representada pelas atividades que envolvem o tripé *Cuidar, Brincar e Educar*, cujos limites e possibilidades, inerentes ao desenvolvimento e ao processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas, emergem das demandas do cotidiano.

A fala da professora Dália que atua no grupo dois, registra a dinâmica da interdependência do cuidar, brincar e educar no dia a dia da sua prática pedagógica:

Criança precisa brincar, ela precisa ser cuidada e é brincar e brincar. Mas é preciso que você dê um limite, mas também dê papel para ela riscar até enjoar (risos), porque eles não vão ficar sentados, porque criança sentada está doente. Criança fica doente. E quando ela está sentadinha lá sem fazer nada, fico observando e descubro logo que está doente. Então eu acho muito bom você planejar a rotina das atividades e ninguém pense que elas não adquirem tudo isso, porque quando chegam em casa elas põem tudo isso em prática. É uma semente, que a gente vai regando durante o ano e elas crescem! Porque uma mãe já me disse que o filho dela chegou em casa e ela jogou o papel no chão e ele disse: não é aí não mamãe, joga o papel no lixo! É assim que eles fazem, eles adquirem hábitos e conhecimentos. Então, quando eu digo assim, vamos fazer a roda, porque é para fazer a roda de manhã, cantar, contar uma historinha, têm que estar ali sentadinhos aprendendo a ouvir (risos).

Ao descrever a sua prática pedagógica com as crianças do grupo dois, professora Dália se preocupa em planejar a rotina das atividades, haja vista que para ela, “Criança precisa brincar, ela precisa ser cuidada”, ao mesmo tempo em que precisa de “limite” e de liberdade para explorar os objetos e o ambiente. E que o olhar atento e cuidadoso da professora para a criança dá indícios se ela está bem ou não.

Destaca, ainda, que a criança se apropria de conhecimentos importantes para o convívio social “na rotina das atividades” que são planejadas especificamente para elas, e que estes reverberam fora do ambiente escolar quando cita como exemplo o comentário da mãe diante da atitude de protesto do filho “não é aí não mamãe, joga

o papel no lixo”. O que denota a apreensão de conhecimentos que reverbera nas práticas sociais.

As falas apresentadas, até então, são representadas por um conjunto de ações, em que o planejamento prévio das práticas pedagógicas delimita e se apresenta como norte da dinâmica diária e que são considerados, mediante a realidade dos grupos de crianças com os quais atuam, como exposto a seguir, no relato da professora Acácia:

Eu faço planejamento de acordo com a idade deles e com o referencial da aprendizagem de cada um. Porque é assim: no grupo cinco tem meninos que já estão mais adiantados, aí eu faço atividades diferentes. Uma para o grupo A e outra para o grupo B. Porque o A são as crianças que já estão mais adiantadas, que já fazem nome sozinhas, que já fazem o cabeçalho, já escrevem as palavras que a gente dita pausadamente. E para o outro grupinho de quatro anos que não acompanha ainda, eu faço outro planejamento, outra atividade. Aí eu tento me dividir nas duas turmas, nos dois grupos que dividem a mesma sala. Um turno eu me dedico mais a um grupo. Por exemplo: se eu me dedico pela manhã ao grupo quatro, à tarde eu vou me dedicar mais ao grupo cinco, para que eles não saiam prejudicados. Eu faço, assim: se eu dou aula, ensino os conteúdos pela manhã ao grupo quatro, para o grupo cinco eu dou uma atividade de arte. Eles vão pintar, desenhar, fazer alguma coisa que desenvolvam sozinhos, mas com a minha supervisão. Aí no grupo quatro eu vou ensinar mesmo, porque de tarde eles descansam, eles dormem um pouquinho e a tarde vão fazer a atividade de pintura, desenho. E com o grupo cinco eu vou me dedicar a ensinar os conteúdos. É uma manhã de sexta feira toda, que a gente passa para planejar. Na sexta feira é recreação e eles brincam com os auxiliares. Porque não é fácil.

O que professora Acácia descreve em sua fala representa os limites, “as dificuldades” reveladas por ela anteriormente, diante de um expressivo número de crianças, com faixas etárias e níveis de conhecimentos diferenciados. O que incide em planejar atividades e metodologia diferenciadas, respeitando e mediando os níveis de conhecimento e desenvolvimento dos grupos. Assim, cria como possibilidade de ensino e aprendizagem, realizá-las em turnos distintos, como também demarcar as sextas-feiras para a produção do planejamento com as demais professoras, sendo este dia específico para recreação, para brincadeiras com as crianças.

É evidente na fala da professora Acácia o investimento que empreende na produção de dois planejamentos, como também na execução e avaliação das crianças. O que aponta para a intencionalidade da prática pedagógica, mediada pelo cuidado em atender as características intelectuais das crianças, bem como

proporcionar a elas atividades artísticas que já podem realizar sozinhas, mesmo que sob sua “supervisão”.

Professora Acácia também se refere à Creche Escola Comunitária de Educação Infantil como o espaço educativo em “que vai sair o bom aluno para o Ensino Fundamental. Toda a base dele vai ser aqui”. E complementa: “eu mesma gostaria que na bagagem dele fique uma boa lembrança do que eles vivem aqui”. Para tanto, “a gente tem que brincar com eles, cuidar para que eles tenham uma referência boa de escola, de professora, desse espaço que ele vive”.

Portanto, educar, para a professora Acácia, consiste em um desafio diário, que se constitui na inter-relação do brincar e cuidar, diante de limites e possibilidades demandados pelo quantitativo de crianças e faixas etárias diferenciadas, e que mesmo diante das vicissitudes, busca “contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis”.

O desafio de educar também requer, para a professora Bem-me-quer, uma atenção especial para atender as demandas das crianças de três anos:

Eu levo eles para a sala de aula e aí começa: pró, eu quero ir no banheiro. E aí vem outro e mais outro, eu também! Ah meus Deus, todos juntos! Minhas crianças são do grupo três e não usam mais fralda, e eu, todos os dias, ensino a elas a usarem o banheiro. Aí eu levo dois, três no banheiro; pego na mão e digo: Não é para ir pulando não! Eles só vivem pulando de um lado para o outro. E eu ensino a caminhar para o banheiro para que eles não caiam e digo que pular é na hora da brincadeira. Aí coloco no banheiro e depois eu vou ensinando assim: Lave a mão! Agora você fecha a torneira porque está gastando muita água! Não saia correndo, espere o coleguinha! Porque se a gente não ensinar agora pequeno, eles não vão aprender nunca essas atitudes. Eles vêm para sala gritando. Aí eu digo: Fala baixo gente! Olha as outras crianças estudando! E é assim que eu vou educando. Tem as brincadeiras e eles adoram! Tudo para eles é brincadeira, até o livro de história, que depois de olharem rapidamente as gravuras, jogam pra cima e às vezes rasgam. Aí eu converso: livro não se rasga e você vai aprender a cuidar do livro. No lixo eu ensino a jogar o que não serve mais e assim eu vou ensinando e eles vão aprendendo. Mas não é fácil! No desenho livre tem criança que desenha uma arma, sabe desenhar uma arma certinha! Aí quando eu pergunto: você aprendeu isso onde? Ele conta a história toda. O que eles vêm e ouvem na comunidade contam tudinho, mas graças a Deus, o que está lá fora, fica por lá.

Na narrativa da professora Bem-me-quer, pode ser observado que cuidar e educar requer atender as demandas das crianças que se dá por vezes em conjunto, como na situação da ida ao banheiro: “Ah meus Deus, todos juntos!” E assim aproveita cada momento para desenvolver a formação de hábitos, no processo de ensino e aprendizagem.

Nesta perspectiva, saliento que o RCNEI define que:

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, de brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis [...] de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança (BRASIL, 1998, p. 23)

No exercício diário da prática docente, a professora Bem-me-quer revela uma concepção de educação humanizada, ao cuidar e educar de forma interligada, perante as experiências vivenciadas, a espontaneidade infantil e a intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, para ela, não há dicotomia dos conteúdos educativos.

Há também, na relação da professora Bem-me-quer com as crianças, um olhar e uma escuta atenta, quando pergunta “você aprendeu isso onde?”, após observar um desenho livre e em seguida ouvir a história narrada pela criança que revela a percepção de mundo, o contexto de referência social em que está inserida. O relato a seguir é feito após a fala “Mas não é fácil!”, seguido de silêncio e por um longo suspiro: “tem criança que desenha uma arma, sabe desenhar uma arma certinha [...] O que eles vêem e ouvem na comunidade contam tudinho”. O que para ela se encontra do lado de fora da instituição.

Para Santos (2004, p.11)

A violência pode ser identificada no contexto brasileiro como um dos tantos fatores de risco que cerceiam as crianças e os adolescentes em relação a contextos cada vez mais restritos de desenvolvimento. Junte-se a essa identificação o fato de que na infância e adolescência vai se apresentar como vulnerabilidade, o fato de essas parcelas da população não terem condições de se proteger da violência.

O que o autor nos apresenta aponta para a realidade vivida pelas crianças, do *lôcus* pesquisado, que se tornam cada vez mais limitadas das demandas inerentes à infância, pelos riscos que o bairro onde moram representa em suas vidas, bem como na vida de seus familiares. O que sobremodo incide na prática pedagógica das professoras.

A narrativa de cada flor-professora referente à unidade de análise *prática docente* revela, na dinâmica do espaço escolar de Educação Infantil, a construção do conhecimento, tanto das professoras como das crianças a partir de uma

perspectiva subjetiva e objetiva, alicerçada pelas unidades semânticas que enunciam os saberes da experiência, a rotina na instituição e o planejamento individual e coletivo, com vistas a anunciar a prática pedagógica das professoras inerentes às crianças e do espaço educacional como um todo.

Com efeito, os saberes da experiência são marcas indelévels da singularidade de cada flor-professora, referendadas tanto pelo desejo e/ou resistência de ingressar na instituição, quanto à significação das experiências alusivas aos acontecimentos na prática docente.

Conforme Larrosa (2002, p.21), as narrativas das professoras desvelam “As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos”, ou seja, as professoras narram aspectos subjetivos, que para o autor “são mais do que simplesmente palavras”, por ser algo que está dentro de nós.

Além de provocar a transformação em si, os saberes da experiência corroboram na transformação do(s) outro(s), respeitando o tempo, as diferenças, a forma e a proporção com que são internalizados e respondem ao que lhes acontece no transcurso da prática docente do dia a dia. Para Almeida (2014, p.185),

Considerar que os sujeitos são diferentes entre si implica propiciar uma educação baseada em condições de aprendizagem que respeitem as diferentes competências, necessidades e ritmos dos sujeitos, visando a ampliar e enriquecer suas capacidades, considerando-os como pessoas singulares e com características próprias.

Nesse sentido, na rotina da instituição, o planejamento sobremaneira é representado nas falas das professoras de forma objetiva e uníssona, como instrumento que norteia a prática pedagógica, evidenciando o que acontece fora de nós. O que aponta para a intencionalidade do fazer docente nas diferentes faixas etárias e para estratégias pedagógicas que transcendem as dificuldades referentes ao quantitativo de crianças, e cria possibilidades para que se efetive o processo de ensino e aprendizagem, conforme exposto anteriormente, na narrativa da professora Acácia.

Assim como exposto na narrativa da professora Bem-me-quer, identificar a preocupação com a prática pedagógica desenvolvida com as crianças de três anos exige atenção para atender às especificidades próprias dos alunos. O exercício diário da realidade vivenciada, promove o olhar e a escuta para detalhes que não

passam despercebidos, mas que a sensibilidade e a experiência alertam para tudo o que está em volta.

Sobretudo, as questões maiores do contexto social em que está inserida, em que os hábitos dos familiares precisam ser sinalizados pela criança de três anos que apreende e repreende a mãe para “não jogar lixo no chão”. E em que o desenho de uma criança e a história contada por ela retratam não apenas a violência que está fora, mas que ao mesmo tempo se reflete dentro da instituição.

Nesta perspectiva, para Weiss (2012, p.131) a prática docente na Educação Infantil “[...] está fundamentada na atitude incorporada pelo professor, de reconhecer-se como educador e cuidador” e que transita pelas “dimensões da existência humana que passam a considerar o desenvolvimento [...] dos aspectos: físico, afetivo, moral, espiritual e intelectual”. O que, para a autora, sucede no “bem-estar das crianças e seu direito a um ambiente seguro, prazeroso, lúdico e estimulante, assim como a interação entre os pares e as crianças e adultos”.

Assim, a analogia de plantar e regar a semente, narrada pela professora Dália, também perpassa pela dimensão da existência humana, pois aponta para a sensibilidade ética e estética no modo de sentir e pensar a educação de crianças que, nas palavras de Boff (1999, p.12), configura-se na ação do cuidar que:

[...] é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro.

Para Alves e Côco (2012, p.08), “a complexidade a respeito das mediações necessárias” na Educação Infantil, aponta para “às urgências do cotidiano”, que se constroem, pelo cuidar, educar e brincar à luz de um olhar sensível e afetivo na e para a prática pedagógica, consubstanciados pelas aprendizagens.

As aprendizagens, nesta perspectiva, conforme registrado anteriormente, são tecidas pelas professoras, não só pelos conhecimentos da formação técnico-científica, socialmente reconhecida, e que assume lugar de destaque na formação pedagógica dos professores. Mas, para além destes princípios, as narrativas dos “saberes da experiência” revelam e dão sentido e significado ao que ensinam e apreendem na rotina da instituição. No exercício da prática docente no ambiente educacional, cujo tempo lhes desafia, a todo o momento, pelas particularidades que as formam e as transformam no decurso da profissão.

O “tempo” que na Creche Escola Comunitária de Educação Infantil é dinamizado pela preocupação desde o período da chegada e que se inscreve na organização do planejamento que agrega as crianças e demais voluntários na rotina do café, assim como no momento da oração e do Hino Nacional, e que depois segue seu percurso delineando as atividades realizadas ao longo do dia.

E no contexto do tempo, há um (re)fazer contínuo, um olhar atento e cuidadoso das professoras na rotina das atividades e no exercício diário da prática docente que revela uma concepção de educação humanizada, que acolhem e identificam características locais, ao desenvolverem práticas pedagógicas de cuidar, educar e brincar no processo de ensino e aprendizagem de forma interligada e não dicotômica.

O brincar é mais evidenciado como rotina do dia a dia nas narrativas das professoras Dália e Bem-me-quer, enquanto toma lugar de destaque às sextas-feiras no planejamento da professora Acácia. O que chama a atenção para a objetividade do fazer na sala de aula, diante as contradições postas pela realidade, com vistas a mobilizar conhecimentos e saberes da experiência que deem conta da complexidade do trabalho docente na prática cotidiana da sala de aula.

Assim, conforme Tardif (2011, p. 211), as narrativas das professoras, até então, constituem “Saberes plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas” que se presentificam e se entrelaçam à prática docente.

Neste cenário, identifico a tessitura de conhecimentos teóricos, socioculturais, políticos, éticos, estéticos e, sobretudo, os saberes da experiência, oriundos das interlocuções subjetivas e objetivas estabelecidas no contexto escolar, que provocam sentidos e denotam limites e possibilidades para a ação docente.

5.1.5 Experiências e Expectativas: a participação da família

Manejar os afetos nesta contemporaneidade envolve furos entre a família, a escola e a sociedade. A criança ocupa o lugar de entre no seu percurso constitutivo para se fazer jovem, isto é, báscula entre a infância e a fase adulta, é confrontado com necessidades de realizar escolhas e conquistar sua autonomia o que lhe permite indagar: Quem sou? O que desejo? O sujeito está na busca de saber de si, do outro e do seu entorno. Em meio ao real e virtual, o homem e a mulher imersos em uma sociedade da mobilidade, plasticidade, efemeridade e provisoriedade, parecem se enredar

numa teia complexa de fios (in)visíveis que se tecem no princípio de prazer e desprazer (ORNELLAS, 2016, p. 93).

As palavras postas pela autora, na epígrafe, assinalam para as fendas e as fissuras do entre-lugar constitutivo não só da criança, em processo de desenvolvimento, mas da relação que é tecida entre escola e família, na atualidade, cuja complexidade se dá pelo manejo de afetos recíprocos e ambivalentes, quer positivos e/ou negativos.

Complexidade balizada pelo cenário socioeconômico, político, cultural e educacional contemporâneo, que implica na “mobilidade, plasticidade, efemeridade e provisoriedade” de si e do(s) outro(s), isto é, na dinâmica do processo relacional de tornar-se outro com o(s) outro(s).

O que, para Ornellas (2016, p.93), reverbera “no princípio de prazer e desprazer”, que nesta pesquisa é revelado nas narrativas, que expressam a convivência dialógica e dialética das professoras com as famílias das crianças na ambiência da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, instituição pesquisada.

As falas de cada flor-professora, que serão apresentadas a seguir, darão indícios para que o(a) leitor(a) possa compreender como se constituiu a relação das professoras com as famílias das crianças, no convívio do espaço escolar.

Nesta direção, ganham relevância as *experiências e expectativas das professoras, referentes à educação familiar e escolar*; as concepções sobre família e os aspectos propulsores e/ou inibidores na relação família-instituição educacional que incidem, sobretudo, no desenvolvimento da criança.

Quanto à relação com as famílias das crianças e participação destas no espaço escolar, as narrativas de cada flor-professora expõem que:

A relação com a família das crianças é boa. Eles não têm nenhum problema aqui com a gente. Agora, tem uma dificuldade, porque eu acho que eles deviam ser mais presentes na escola. Às vezes a gente escreve no diário e eles não leem, não procuram saber se a criança aprendeu, não procuram saber se bateu ou apanhou, não querem saber de nada, não querem saber do comportamento. Se a gente disser que tem a cesta básica para todo mundo, vem todo mundo. No entanto, se a gente disser que é para ajudar, porque a gente precisa de ajuda, para arrastar esses matos... Tem o banheiro que está vazando lá dentro; tem a pia que soltou e o pai todo dia diz que vem. Aí é muito complicado, porque as crianças não vão pagar pela ausência e participação dos pais; porque o trabalho voluntário que a gente faz é para as crianças [pausa]. Independente do pai ser drogado, ser

alcoólatra, estar preso, se a mãe é isso ou é aquilo, a gente faz pelas crianças (professora Acácia).

A nossa relação com os pais não é muito frequente, porque eles não veem muito em reunião. A gente faz quatro reuniões por ano, mas é difícil também, não vem muita gente, né? Mas quando a gente chama para eles virem individualmente, eles vêm. A gente também não pode forçar, eles também não tiveram certas instruções. Então a gente também não força. Eu sou voluntária e procuro quem queira ser. Eu faço campanha para voluntariado. Porque hoje a gente precisa de voluntariado [pausa]. A minha relação com os pais foi construída naturalmente. Até hoje eu tenho uma boa relação com os pais dos meus alunos, não tem nenhum que eu não possa conversar. Eu gosto muito de conversar em particular, porque aí ninguém se mete na vida do outro. Então é o meu particular com ela e o filho dela. Eu tenho essa coisa comigo, essa coisa de abrir a boca assim em qualquer lugar, ah não! Eu gosto de chamar em particular e falar (professora Dália).

Vou dar exemplos de como é a relação do dia a dia com os pais [pausa, suspiro]. Eu tenho dois classificadores na sala. Um fica com o dever que eu passo na sala e outro mando o dever para casa. Todo dia eu mando um deverzinho. Você sabe, algo simples, coordenação motora, desenho para ele pintar, para ele cobrir, de um até dez... porque eles são pequeninos. Aí escrevo no diário. Até o lápis eu mando com o papel... dois ou três lápis, eu mando. Aí elas fazem o dever e eu digo: Mãe, não é para você fazer, deixa a criança ficar à vontade, do jeito dele, porque ele está aprendendo. E ela diz: Está bom, não vou fazer mais isso. Às vezes leva o dever e não traz: Mãe, cadê o dever dele? Ah pró, não fez não, esqueci, não tinha lápis. Aí no outro dia eu mando os lápis. Tem pai que fala: da próxima vez mande todas as cores, não mande pedacinho não. Eu digo: está bom, pai! Tem que tratar assim, porque não vamos ficar discutindo com eles. Eu digo está bom pai, da próxima vez eu já sei. Geralmente na saída, eu falo se a criança passou o dia bem: hoje ele se alimentou direitinho, tomou suco. Aí outro dia vem um que está com febre, e eu digo: mãe, a criança nem brincou, ficou o tempo todo com a cabecinha baixa com febre. E ela diz: Por que você não me ligou? Eu liguei para o seu telefone umas três vezes, liguei também para o pai e para o avô. Ah pró, eu não estava aí não!; Ah pró, eu estava no trabalho, às vezes não posso nem atender telefone. Eu digo: mãe, o aluno com febre, nós não podemos ficar com o aluno na sala e não podemos dar remédio sem receita médica. Tem criança doente que traz o remédio. E a mãe diz que se deixar o menino em casa não tem nem comida para comer. Aí eu digo: me dê ele, qualquer coisa eu te ligo. E ela: tá certo, até logo. Nem telefone atende. A maioria não trabalha, se você passar está tudo ali sentada (professora Bem-me-quer).

As falas das professoras entre pausas e suspiros descrevem a relação e a participação das famílias no convívio diário do ambiente educacional. Saliento as pausas e suspiros por terem sido recorrentes na entrevista individual após a minha pergunta: Ao longo do seu percurso profissional aqui nesta instituição, como se construiu a relação com as famílias dos seus alunos?

O que reflete nas falas das professoras, preocupações e receios diante das características dos integrantes das famílias como: “independente do pai ser drogado,

ser alcoólatra, estar preso, se a mãe é isso ou é aquilo, a gente faz pelas crianças” (professora Acácia); “Eu tenho essa coisa comigo, essa coisa de não abrir a boca assim em qualquer lugar. Ah não! Eu gosto de chamar em particular e falar” (professora Dália); “A maioria não trabalha, se você passar está tudo ali sentada” (professora Bem-me-quer).

O que se infere a princípio, é que nas falas iniciais há cautela, um cuidado consigo e com o(s) outro(s) da comunidade, com as famílias das crianças que residem no entorno da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, local em que as professoras atuam.

Todavia, gradativamente as narrativas desvelam aspectos de vulnerabilidade social, como: “não tiveram certas instruções”; “E a mãe diz que se deixar o menino em casa não tem nem comida para comer”; “A maioria não trabalha, se você passar está tudo ali sentada”. Relatos que expressam as condições precárias de escolaridade, alimentação, desemprego, além das drogas e da violência.

Vale ressaltar que em reportagem recente do Jornal A Tarde (2018), a manchete chamava a atenção da população soteropolitana para:

Na Bahia, 60,8% (mais de 2 milhões) dos cerca de 3,4 milhões crianças de 0 a 14 anos vivem sob a condição de pobreza – classificada pela renda per capita de até meio salário mínimo –, segundo o estudo Cenário da Infância e Adolescência no Brasil 2018, divulgado pela Fundação Abrinq. Para chegar a esse percentual, a fundação utilizou os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, o qual identificou que, naquele ano, mais da metade das crianças baianas se encaixavam nesse perfil³².

Sobremaneira, tais dados retratam um percentual significativo de crianças e consequentemente das famílias que convivem com a pobreza no Estado da Bahia. De acordo com o Relatório Observatório (2005, p.28) considera-se “o território vulnerável como aqueles pedaços das metrópoles onde estão presentes os sinais de crise do regime coletivo de gestão de risco, associado à fragilização das famílias e das estruturas sociais no plano do bairro”.

³² Reportagem do Jornal A Tarde (2018). Disponível em <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1957648-pobreza-afeta-60,8%-das-criancas-na-bahia>. Acesso em 30/09/2018.

Contudo, saliento que, neste estudo, o ponto de vista de vulnerabilidade social, de um pedaço da metrópole, que contempla as análises e discussões, encontra apoio na definição de Carmo e Guizardi (2018, p.2) em que:

A concepção de vulnerabilidade denota a multideterminação de sua gênese não estritamente condicionada à ausência ou precariedade no acesso à renda, mas atrelada também às fragilidades de vínculos afetivo-relacionais e desigualdade de acesso a bens e serviços públicos.

Nesta perspectiva, “as fragilidades de vínculos afetivo-relacionais” são explicitadas nas falas das professoras quando relatam:

A gente escreve no diário e eles não leem, não procuram saber se a criança aprendeu, não procuram saber se bateu ou apanhou, não querem saber de nada, não querem saber do comportamento. Tem o banheiro que está vazando lá dentro; tem a pia que soltou e o pai todo dia diz que vem (professora Acácia).

Para a professora Acácia, o envolvimento e a reciprocidade na relação das famílias com o espaço escolar é uma necessidade, por se tratar de um trabalho voluntário, principalmente para atender as crianças.

Professora Dália reforça o reconhecimento e a importância do trabalho voluntário: “Eu sou voluntária e procuro quem queira ser. Eu faço campanha para voluntariado. Porque hoje a gente precisa de voluntariado [pausa]”. Nesse momento há o silêncio e o semblante de preocupação, que se infere na fragilidade de vínculos e parceria com as famílias das crianças. Vínculos e parcerias frágeis, que também são identificados na fala da professora Bem-me-quer:

A mãe poderia ser mais presente, aqui conosco. Por exemplo, ajudando na faxina ali fora, um brinquedo para lavar. Porque a gente dá banho; tem aqueles colchonetes que a gente bota em cima do carpete, tudo para cuidar para que a criança não fique no chão frio. Tem que forrar tudo direitinho. A gente tem que levar duas ou três vezes por semana para casa; chamar as mães para ajudar a gente a lavar essas roupas. E uma vem e diz: Deus me livre, é muito trabalho!

Para Ornellas (2016, p.110), “Não é tarefa fácil colocar em exercício uma concepção de família que reconheça o afeto como um princípio que possa orientar o ato de cuidar e educar”. Neste contexto, a autora ainda descreve que “o prazer e o desprazer [...] são astuciosos porque driblam o estabelecido, mudam de lugar e evocam a episteme do desejo”.

Nesse sentido, o desejo de cuidar e educar das famílias das crianças no espaço educacional, relatados pelas professoras, vem driblando as expectativas da escola, o que pode ser observado nas falas recorrentes das professoras Acácia, Dália e Bem-me-quer às experiências referentes ao dever de casa.

Para a professora Acácia, “precisava de um projeto para educar as famílias, [...] têm pais que não compram um lápis para o filho fazer o dever de casa, e o dever volta sem fazer, mas o filho tem um celular com whatsapp. Então não está preocupado com a educação do filho”.

Ainda segundo a professora, “Têm muitos pais que fazem a tarefa, o desenho que a gente manda para pintar, vem tão bem pintado que a gente diz: esse trabalho não foi feito pela criança, ela não faz perfeito, não faz. Tem algumas exceções!”.

A narrativa da professora Bem-me-quer se assemelha com o relato anterior:

Aí escrevo no diário; até o lápis eu mando com o papel, dois ou três lápis, eu mando. Aí elas fazem o dever e eu digo: Mãe, não é para você fazer, deixa a criança ficar à vontade, do jeito dele, porque ele está aprendendo. E ela diz: Está bom, não vou fazer mais isso. Às vezes leva o dever e não traz: Mãe, cadê o dever dele? Ah pró, não fez não, esqueci, não tinha lápis!

Enfatizo que as entrevistas foram individuais, mas que em todas as narrativas o dever de casa é uma experiência que reverbera na ação coletiva das famílias, o que é ratificado pelo relato da professora Dália, a seguir:

A gente manda um deverzinho para casa. Tem pais que cobram o deverzinho de casa. Às vezes vem até sem fazer. Estou falando da minha parte, vem até sem fazer. Mas eu vou insistindo, insistindo, insistindo... coloco no diário. Eu digo assim: mãe, comunique-se comigo para poder incentivar. Agora, se fosse uma relação assim que os pais incentivassem os filhos, poderia ser bem melhor.

Professora Dália ainda destaca expectativas ambivalentes entre o educar da escola e o educar da família:

A gente dá uma educação aqui e lá na casa deles é outra. E você sabe que o que é fundamental para uma criança é a educação dos pais. Eu tiro por alguns meninos que às vezes a gente dá uma educação aqui, mas aí ele diz: meu pai falou isso e isso. Então, a gente não vai dizer que está mentindo, né! Então, a vida da gente aqui na escola é formada dessas coisas.

Diante do que vem sendo narrado pelas professoras, o cuidar e educar tanto da escola quanto da(s) família(s) é fundamental para desencadear os processos

evolutivos das crianças, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social, reconhecidas por Rego (2003) como instituições interdependentes no processo de ensino e aprendizagem de crianças.

Nesse sentido, de interdependência, entre educação escolar e familiar, há aspectos que se distinguem por características inerentes de cada instituição social para o desenvolvimento da criança, que será tratado a seguir.

5.1.6 Educação Familiar e Escolar: a formação de hábitos

Cuidar implica sentir-se afetado. Assim, o cuidado envolve afetos e sentimentos, como responsabilidade, compaixão, proteção, expectativa, amor, prevenção, dentre outros. Se pensarmos que o ato de cuidar é uma necessidade básica universal, capaz de gerar proteção para a condição física dos mais frágeis – como ato dirigido à sobrevivência, ou dedicação – como cultivo de sentimentos, a forma de cuidar é eminentemente cultural. Nesse sentido, trata-se de uma atividade que envolve uma apreensão e compreensão dirigidas a um ator, cuja inscrição social e estatuto definem não apenas como cuidar, mas quem deve cuidar, sob quais condições e com quais obrigações (CARVALHO; FRANCO; COSTA; OIWA, 2012, p.70).

A epígrafe corrobora, sobretudo, à luz dos cuidados indispensáveis à infância, que nesta seção especificamente, tratará dos aspectos referentes ao que cabe tanto à educação escolar quanto à educação familiar, instituições sociais interdependentes, mas com papéis, condições e obrigações distintas que afetam o desenvolvimento no percurso do processo de ensino e aprendizagem na infância.

Conhecer os processos que permeiam os dois contextos e suas inter-relações possibilitaria uma visão mais dinâmica do processo educacional e, certamente, intervenções mais precisas e efetivas, e uma ampla discussão de modelos de articulação entre esses dois agentes educacionais, considerando as condições brasileiras (DESSEN; POLONIA, 2005, p. 310)

O que é posto pelas autoras apoia-se em um dos objetivos desse estudo que se propõe a verificar como as professoras concebem aspectos propulsores e/ou inibidores do processo educativo da criança nos âmbitos escolar e familiar que incidem diretamente no desenvolvimento da criança.

Nesta perspectiva, a análise e discussão das narrativas das professoras, referentes à *educação escolar e familiar*, serão consubstanciadas pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Bronfenbrenner (2011), que apresenta o desenvolvimento humano de forma contextualizada, salientando a inter-

relação e as influências recíprocas de quatro elementos: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (PPCT) que alicerçam e atuam no desenvolvimento humano.

O contexto, na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (2011), é composto pelos: Microssistemas, Mesossistemas, Macrossistemas e Exossistemas, instituídos pelos níveis de proximidade e/ou distanciamento que influenciam direta ou indiretamente, neste estudo, a(s) professora(s), a(s) família(s) e as crianças, inseridas no ambiente escolar da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil.

Portanto, neste ambiente, se constituem os processos proximais, referendados pelos microssistemas escola e família, que oportunizam, a partir das narrativas, a escuta e o olhar para as características pessoais dos familiares que reverberam nas crianças e professoras, bem como na interação das pessoas: professora, familiares e crianças, além do tempo de envolvimento entre elas e seus contextos de referência.

Vale ressaltar que, para Bronfenbrenner (1996, p. 23),

Contextos ambientais influenciam os processos proximais e os resultados desenvolvimentais, não só em termos de recursos que eles tornam disponíveis, mas também na medida em que eles fornecem a estabilidade e a consistência através do tempo que os processos proximais precisam para seu funcionamento efetivo.

Destarte, saliento a importância do contexto pesquisado, que organizado e/ou desorganizado, pode interferir de forma positiva ou negativamente no desenvolvimento da criança. Assim, nesta unidade de análise, as narrativas das professoras evidenciam o mesossistema, isto é, a inter-relação dos microssistemas escola e família(s), bem como as possíveis interferências do exossistema, ambientes nos quais as crianças e as professoras não participam de forma direta, mas que indiretamente sofrem influência. Ou seja, do lugar e/ou do não lugar de trabalho dos pais que se inter-relaciona com os demais.

É importante destacar o macrossistema que envolve questões econômicas, políticas, religiosas que regem valores, crenças, costumes, ou seja, modos de pensar e agir presentes em uma cultura ou subcultura. Modos de pensar permeado pelas ambivalências geradas pelo ato de cuidar e educar que emergem das narrativas de cada flor-professora, cujos sentidos e significados das experiências revelam-se perante a pergunta: O que é família para a senhora?

Família é a educação que vem de casa, dos pais e das mães. Porque são os pais que têm que cuidar. Nós também temos que cuidar, mas a educação vem primeiro de casa. Eles precisam ensinar a criança. Por exemplo: Ah minha mãe, o coleguinha bateu. Ela diz: Chame a pró e fale. É assim que ela deve falar, mas diz: bate também! E eu falo para a criança: não é assim não, não é bateu levou não! Então eu acho que a mãe devia aconselhar a criança para não bater, não xingar. Mas eu digo: não faça assim não mãe, você tem que dizer a seu filho que não é para bater. Porque se você não educar ele de pequeno, grande você não vai conseguir. Quando estiver grande já está mal acostumado vai bater e brigar. Tem criança que por isso não obedece de jeito nenhum e tem mãe que se a gente falar qualquer coisa, quer até brigar (professora Bem-me-quer).

A fala da professora Bem-me-quer, no que concerne à educação do filho-aluno coaduna com os pressupostos de Bastos (1998) e Araújo (2009) que salientam que, na atualidade, as práticas educativas retratam a insegurança dos pais para transitar entre o autoritarismo e a autoridade, o limite e a permissividade, existindo aí certa desorientação quanto à intensidade do afeto e da liberdade no exercício da sua autoridade parental, sendo que a insegurança emerge também quanto à imposição de limites.

Bronfenbrenner (2011) afirma que os processos proximais são considerados como competências, as quais se adquire na inter-relação com o(s) outro(s), havendo o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades. Para o autor, a não aquisição é classificada como disfunção, quando a pessoa apresenta dificuldades em apropriar-se e/ou sustentar o comportamento. Neste caso, observo o comportamento da criança que não obedece, cuja educação da mãe é que prevalece na conduta do filho. O que ratifica a fala da professora Bem-me-quer: “Família é a educação que vem de casa, dos pais e das mães. [...] Nós também temos que cuidar, mas a educação vem primeiro de casa”.

A fala da professora Dália é contundente ao afirmar que “Família para mim é ter cuidado, é união, é você estar sempre a par do que acontece com o seu filho. É assim, dentro do limite. Família tem que ter limites!”. E continua narrando que a família para ela é lugar de dar:

Carinho, amor. Porque a criança, eu acho que quando ela está no ventre, ela já precisa de amor. Para quando ela nascer, você já dar os limites e dar o carinho. Porque é melhor você dizer um não bem dado, do que você bater. Porque eu acho assim, você trabalha, mas tem o filho em casa. Mas, se você pega cinco minutos para conversar com seu filho, para saber como foi um dia, é melhor do que ficar um dia inteiro batendo no filho.

O relato da professora reverbera nas práticas educativas de cuidado, atenção, responsabilidade e proteção, além do carinho e da prevenção que concerne ao limite que deve ser dado à criança pela(s) família(s) e que, segundo ela, não tem sido dado pelas famílias das suas crianças.

Ante a pergunta: o que é família para a senhora? Professora Acácia dá uma pausa e questiona: “Assim, essa família, pai, mãe, filhos não é?”. Em seguida, prossegue narrando que:

São poucas as crianças daqui que têm uma família formada de pai e mãe. Tem mais mães que criam sozinha, mais mães. Depois das mães são as avós, quando estão sem mãe e sem pai presentes. Depois vêm os pais que criam quando não tem mãe e nem avó. Aqui já teve filhos de casais homoafetivos, mas atualmente não tem não. Se tiver, está escondido. Mas já teve. Tem pai que cria a criança sozinho, mas é pouco. A maioria que cria a criança sozinha são as mães. Mas envolvidos com a educação tem poucos, porque acho que são filhos de pais sem estrutura para serem pais. Tem criança criada só com pai, criança criada só com mãe, só com avó, criança que é só com bisavó.

Observa-se que professora Acácia descreve as configurações familiares com as quais convive na ambiência da creche escola e não atribui explicitamente um conceito de família. Infere-se que quando questiona “Assim, essa família, pai, mãe, filhos não é?” subentende-se que a sua concepção de família refere-se ao modelo de família nuclear e/ou família tradicional. Contudo, em seu relato, identifica modelos diferenciados de família(s) no ambiente escolar.

E prossegue a fala salientando que “envolvidos com a educação tem poucos, porque acho que são filhos de pais sem estrutura para serem pais”. Neste caso, não está explícito na fala da professora se a falta de envolvimento com a educação do(s) filho(s) se dá por características da pessoa que cuida ou pela estrutura familiar de múltiplas referências, pois segundo ela: “São poucas as crianças daqui que têm uma família formada de pai e mãe. Tem criança criada só com pai, criança criada só com mãe, só com avó, criança que é só com bisavó”. Portanto, o modelo de família tradicional não se configura como predominante no ambiente escolar na narrativa da professora.

Nesta perspectiva, na percepção da professora, a convivência da criança a partir das múltiplas referências de cuidadores, ou seja, mãe, pai, avós, bisavós,

explicita o predomínio da monoparentalidade³³, o que reafirma a vicissitude das configurações familiares, influenciando por vezes de forma negativa no desenvolvimento da criança, por não ter uma estrutura familiar adequada a sua formação, o que na sua narrativa, seria uma família constituída por pai, mãe e filhos.

Quanto às características das famílias das crianças da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, professora Dália expressa sua satisfação ao relatar que “Nós temos famílias que são verdadeiras famílias! Você me entende, né?”

É pai e mãe juntos cuidando do seu próprio filho. Aqui há muitas crianças que não têm pai. Quando a gente diz: oh meu filho vou falar com seu pai, ele diz: eu não tenho pai. Eu digo: todo filho tem um pai. Por aí você deduz o que é essa família. E mesmo tendo pai, têm alunos que são rebeldes, pela rebeldia que existe dentro da própria casa. Têm muitas mães que criam os filhos sozinhas. Têm muitas mães que não trabalham e deixam o dia todo aqui na creche. Mas como as crianças precisam de cuidado e não têm culpa, a gente tem que acolher, porque nós somos comunitários e assim nós somos uma família. A gente faz o papel de uma família (professora Dália).

Mais uma vez, emerge o modelo de família nuclear e/ou família tradicional, como concepção de família e a tipologia de família monoparental quando a mãe é a única cuidadora, também identificada na fala da professora Acácia. No entanto, quando os cuidados dispensados às crianças são considerados insuficientes, professora Dália concebe que o espaço escolar comunitário atua como uma família que acolhe a todos sem distinção.

Embora a literatura não contemple o conceito de família comunitária como caracterizado pela fala da professora, conjectura-se que o sentimento de família para com as crianças é cultivado pela resiliência, “num processo dinâmico em que as influências do ambiente e do indivíduo interatuam em uma relação recíproca, que permite, apesar das adversidades”, vislumbrar metas de superação. (MELILLO, 2005, p. 25). O que coaduna com o pensamento de Bronfenbrenner (2011) quanto

³³ O conceito de família monoparental refere-se, em sociologia da família e nos estudos de política social, a uma mãe ou um pai vivendo sem cônjuge e com filhos dependentes (crianças ou jovens adultos solteiros), sendo esta definição encontrada nos estudos sobre o funcionamento e as consequências da monoparentalidade. Cresce, nos últimos anos, o número de famílias cujo principal provedor é a mulher. O aumento do número de famílias monoparentais, a diversidade de situações sociais, econômicas e culturais que lhes estão associadas e a sua reconhecida vulnerabilidade enquanto grupo em risco de pobreza, conferem carácter prioritário à implementação de medidas de política social destinada a apoiar estas famílias. Fonte: BALIANA, Livia Karla. Monoparentalidade feminina e seus desafios: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2013.

se refere aos processos proximais, em que a interação ao longo do tempo, entre a pessoa e o seu contexto, sofre influências com vista a contribuir para o desenvolvimento humano.

A narrativa da professora Bem-me-quer se contrapõe ao pensamento da professora Dália, ao afirmar que a “Família é quem dá a educação que vem de casa, dos pais e das mães. Porque são os pais que têm que cuidar, que têm que dar educação e nós também; nós temos que cuidar, mas tem uma educação que deve vir de casa”.

Depreendo que, na concepção da professora Bem-me-quer, os papéis de ambos os agentes educacionais são distintos e que a educação familiar tem características próprias e importantes para o desenvolvimento da criança, assim como a educação no espaço escolar.

Antes de dar prosseguimento ao seu relato sobre as famílias dos seus alunos, professora Bem-me-quer, dá uma pausa, um longo suspiro, franze a testa e reinicia o seu relato descrevendo minúcias das características pessoais referentes aos pais, que segundo ela, chegam ao seu conhecimento porque as próprias crianças relatam os acontecimentos.

Tem criança aqui que o pai está preso, tem vícios. E as mães é que cuidam sozinhas dos filhos. Ontem mesmo eu não sabia e perguntei: Como é que está seu pai? Ah pró, está preso! Eu desconverso, mas ele é sabidinho. Acabou a conversa, não precisa falar mais nada não. Já sabe pró? São sabidos, mas eu não vou ficar fazendo pergunta à criança, né. De jeito nenhum! Mas aqui a gente fica sabendo de tudo pelas crianças.

Destaco que, quando a mãe passa a cuidar sozinha dos filhos, estes, desde pequenos, reproduzem histórias reais do contexto familiar de instabilidade e de influências negativas em que estão inseridos. O que por vezes causa constrangimento à professora, reafirmado no relato a seguir:

Tem famílias que o pai foi embora e que a criança diz: Ah pró, minha mãe se mudou. Teve uma briga lá em casa, aí meu pai foi embora. O que se passa em casa, assim que chega na escola, conta tudo. Brigou, teve uma briga, minha mãe foi orar na igreja. “Deu graças a Deus que seu pai vai voltar, não é?” Para cuidar de você! “Volta nada pró”... E eles começam a contar a história toda. Aí tem horas que eu digo: Não, não, vamos brincar!!!

Assim como as crianças contam suas histórias intrafamiliares, professora Bem-me-quer também observa e narra a vicissitude da relação familiar quanto a

monoparentaridade paterna, que movido pela adversidade, o pai gradativamente, vem aprendendo a cuidar da filha:

Tem uma menina mesmo que quem criava era a mãe. E agora a mãe entregou ao pai. Ela não estava vindo de manhã porque não tem quem penteie o cabelo dela. É o pai que está cuidando. Ele faz do jeito dele, mas ele quer trazer a menina para a escola. Mas não sabe ajeitar a menina. Quando ele traz a gente dá banho, penteia o cabelo, ajeita direitinho, ele já está começando a aprender a cuidar da menina.

As adversidades do cuidar da criança também incidem na ação planejada pela professora para um dia específico da semana: “Dia de sexta feira, tem um bocado de menina com piolho, a gente bota o remédio, limpa os cabelos, penteia, quando vai para casa está limpinho, o cabelo. Quando é daqui a quinze dias, está tudo cheio de novo. Que a mãe não cuida”.

Assim, como há mães que não cuidam da higiene das crianças, há mães que expõem suas dificuldades com relação ao comportamento da filha para a professora Bem-me-quer:

Olhe, tem uma mãe que morava em um determinado lugar e que foi expulsa por causa de uma criança de cinco anos. Ela me falou isso e eu disse: Mas mãe! Ah pró, morava em Feira, eu vim expulsa de lá para cá porque a vizinha me botou para correr. Eu perguntei: Por causa de que? Porque a menina pintava demais. Eu disse: Ah mãe, chame sua filha e converse com ela. Não é batendo que vai resolver não, chame ela e converse. Porque você ser expulsa de sua casa, de sua rua, por causa de sua filha de cinco anos. Tem alguma coisa errada aí mãe! Ela disse: Ah pró, é mesmo! Cuide de sua filha, que o seu futuro é com ela.

De acordo com a abordagem desenvolvimentista, há uma complexidade progressiva no processo de desenvolvimento da pessoa, que se dá por um período de tempo expressivo na participação e interação em atividades mediadas, capazes de gerar mudanças significativas.

Neste sentido, o diálogo da professora Bem-me-quer com a mãe da criança pode representar a sua inferência para promover mudança e aprendizagem significativa em si e no outro, no comportamento de mãe e filha, que repercutirá no ambiente ao seu redor, de forma duradoura.

Professora Bem-me-quer dá sequência ao seu relato abordando aspectos familiares positivos quando expressa: “Agora tem aluno aqui que o pai e a mãe têm cuidado, cuidam direitinho”. Ao mesmo tempo em que também evidencia a ambivalência “Mas tem família que o pai é só; tem outra família que a é mãe só”. O

que pode ser observado, anteriormente, na fala das demais professoras, nas quais a monoparentalidade sendo a mãe a cuidadora, é uma das principais referências que configura as famílias das crianças da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil.

A narrativa, a seguir, indica que tais características familiares podem provocar o comportamento acolhedor e paciente da professora, perante as necessidades apresentadas pelos cuidadores das crianças:

Ah pró, eu não vim buscar cedo não porque eu estava trabalhando. Tem dias que a gente sai daqui sete ou oito horas da noite esperando, porque o pai ou a mãe arranhou um trabalho e vem mais tarde. Tem uma avó mesmo que ela vende ali, perto do Iguatemi, que tem dia que ela que vem buscar. A filha casou e deixou suas duas meninas com ela. Aí nós cuidamos, igual como se fossem nossos filhos.

A professora Bem-me-quer, mesmo afirmando anteriormente que educar e cuidar são distintos para a escola e a família, nesta fala, entendendo mais uma vez, que pela influência que sofre do contexto, a resiliência emerge como forma de reciprocidade de acolher e adaptar-se às adversidades do microsistema familiar.

Para a professora Dália, a relação das famílias com a escola “Podia ser melhor, porque a gente faz tudo para que eles se aproximem mais da gente”. E enfatiza, mais uma vez, que:

Têm meninos que não têm limite nenhum. Menino que às vezes xinga. Agressivos com os colegas, mordem muito, apesar de toda criança pequena gostar de morder. Mas também tem um limite. O que a gente dá na escola eles também deveriam dar em casa. Mas em casa eles não dão limite, aí não dá. Mas, na minha sala, graças a Deus, eu estou tirando tudo isso.

Na fala da professora há oposição entre a educação dada na escola e a que é dada pela família, o que, de certa forma, aponta para a ação solitária que desenvolve na prática educativa com suas crianças de dois anos de idade. A professora também chama a atenção para:

Ah! Falta muita coisa no ambiente familiar. A questão da alimentação, a questão da educação, a questão da afetividade, que é o essencial. O essencial na vida de uma criança é afeto. Não sei por que eu fui muito mimada. Também é importante a conversa entre pais e filhos. Observo que eles só querem tecnologia e tecnologia é bom, é claro que é bom, mas tem uma hora que você precisa parar para conversar com outras pessoas, com as suas crianças.

Diante às “faltas” narradas por Dália, observo, a princípio, que o microssistema familiar sofre diretamente a influência da política econômica e sociocultural do macrossistema, no que se refere às condições precárias de alimentação, educação e afeto. O que, na concepção temporal do desenvolvimento humano, também pode estar interligado à cultura familiar na qual os pais foram educados, e que no tempo atual as tecnologias têm afetado e ocupado o espaço das conversas intra e interfamiliares, que pode interferir no modo como educam seus filhos.

Professora Dália relata, ainda, que “Se eu não tivesse uma pessoa que me ajudasse e que ela entende de criança, eu estaria nem sei como”. E dá prosseguimento à sua fala explicando que: “É uma auxiliar que entende de criança, que dá o limite. Quando ela olha, ele já está sentado e é tudo com carinho. Ela sabe que é preciso a criança aprender que tem a hora de brincar, de ouvir, de sentar para fazer as coisas. Tudo isso a criança precisa aprender é na infância”.

Para Bronfenbrenner (2011, p. 176),

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento, nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais, e contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistema de crenças.

A concepção do autor reafirma que a presença e participação ativa da auxiliar de classe, conforme relatado pela professora, corrobora significativamente no desenvolvimento positivo das crianças com as quais interage diretamente.

Salienta-se que em sua teoria, Bronfenbrenner (2011) jamais considerou o contexto como algo separado da pessoa, especificando de forma clara e objetiva a conexão da palavra ecologia para denotar a interação entre o ambiente e as pessoas que são ativas dentro do microssistema.

Assim sendo, as narrativas na unidade de análise, *Relação com as famílias das crianças*, desvelam o que e como as professoras observam, pensam, sentem e expressam a participação das famílias, as experiências e expectativas da educação familiar e escolar para o desenvolvimento da criança no contato com os pais, mães, avós e demais pessoas ativas no mesossistema, escola e família, que são considerados ambientes imediatos de convivência e desenvolvimento da criança,

dos quais recebe influência recíproca pelo tempo significativo que transita entre seus principais microssistemas.

Ressalto que a partir das narrativas das professoras Acácia, Bem-me-quer e Dália, as influências mais recorrentes no ambiente escolar, incidem na “falta” de proximidade, interesse e participação dos pais, nas tarefas de casa, ação voluntária espontânea de ajuda no ambiente, dos limites educacionais, bem como nos aspectos de desassistências básicas no cuidado com as crianças quanto a deixarem com febre e a necessidade de uma ação quinzenal de combate a piolhos.

Para Bronfenbrenner (2011), Bhering e Sarkis (2009) estudiosas que pesquisam as implicações da Teoria Bioecológica na Educação Infantil, tanto o ambiente em que a criança mora com a família, quanto a creche em que ela estuda, são micro e exossistemas para os pais e professoras. Pois, mesmo que ambos não frequentem efetivamente o espaço um do outro, e que geralmente se encontrem nos períodos de chegada e saída das crianças, sofrem influências recíprocas positivas ou negativas de forma direta e/ou indiretamente.

Neste cenário, as falas das crianças revelam o que lhes acontece para além dos muros da escola, o que para Bronfenbrenner (2011) reverbera no macrossistema, tecido pelo contexto cultural que sofre influências positivas e/ou negativas do micro, meso e exossistema. Influências de uma cultura local, do bairro em que vivem e convivem no dia a dia, interligada a questões governamentais, sociopolíticas, econômicas e educacionais que apontam para a vulnerabilidade social das famílias das crianças.

A vulnerabilidade social decorre de muitas fragilidades familiares como: baixa escolarização, desemprego, precariedade de alimentos para prover as necessidades básicas, afastamento de um dos cônjuges por vícios e pela prisão, brigas conjugais e abandono por parte de um dos pais. O que incide na monoparentalidade materna evidenciada, tipologia predominante das famílias das crianças da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil.

Com efeito, mesmo as crianças sendo pequenas, contam “tudo” que vivenciam em suas casas e as histórias intrafamiliares sensibilizam e aproximam as professoras Acácia, Dália e Bem-me-quer de características particulares dos cuidadores das crianças. O que por vezes denota a resiliência e a inferência do cuidar e do educar, diante a superação de condições adversas que faz com que as

professoras descubram caminhos para ir em direção de suas metas e não se acomodem a realidade.

Atender as famílias e as crianças, da creche escola comunitária de Educação Infantil, reverbera na ação de inclusão social por parte das professoras, haja vista que as famílias consideradas vulneráveis estão (in)conformadas pela “exclusão social, enquanto fenômeno multidimensional”, na sua maioria, desvinculadas do “mundo do trabalho e das relações sociais”, que aponta para “a fragilização dos vínculos com a família, comunidade, vizinhança e instituições, produzindo rupturas que conduzem ao isolamento social e à solidão” (SANTOS, 2004, p.26).

Destaco, e pode ser observado, que nas falas de cada flor-professora, a revivescência de fatos que marcaram até então a sua prática docente provocou *insight*, sobretudo no percurso de formação do ser professora da Educação Infantil, tendo a creche escola comunitária como seu espaço de referência. E que o cuidar e educar das crianças apresenta-se articulado com o cuidar e educar na relação que conseguem estabelecer com as famílias das crianças. Famílias cujas características têm como base predominante a monoparentalidade, cuja mãe é a principal cuidadora, e que o modelo idealizado de “*verdadeiras famílias*” (nuclear/tradicional, com pai, mãe e filhos) se apresenta como escasso e frágil, na ambiência escolar.

No espaço pesquisado, as falas das professoras revelam como pensam e agem com as famílias, bem como identificam e reconhecem permanências, rupturas e transições na constituição e dinâmica familiar. Cabe salientar que, frente a este cenário, a emoção entrelaçava-se com a satisfação dos momentos que identificaram como de superação.

As narrativas das professoras, como nos apresenta Teperman (2014, p.14), “[...] preconizam que determinada forma de família é mais adequada para a educação das crianças”. No entanto, a autora reitera que “não existe uma forma de organização familiar ideal que possa garantir as condições necessárias para a constituição do sujeito e que o modelo de família nuclear nunca foi sinônimo de normalidade”. Destaca, ainda, que há modelos diferenciados de família que estão cada vez mais expressivos e visibilizados socialmente.

No caso do *lócus* pesquisado, a monoparentalidade materna se destacou em representatividade. As famílias nucleares, mesmo implicitamente sendo consideradas como modelo ideal de família pelas professoras, apresentavam fragilidades por não corresponderem às expectativas das professoras.

5.2 O OLHAR DA OBSERVAÇÃO DESCORTINA A CULTURA DO ESPAÇO

Foi analisado e discutido, até então, o que foi narrado individualmente por cada flor-professora; falas minuciosas e recorrentes que teceram as unidades de análise: memória, prática docente e relação com as famílias das crianças. Por sua vez, neste tópico, a observação do campo terá seu lugar de destaque.

Vale salientar que contrapondo ao que é indicado por Marconi e Lakatos (2009, p.76), de que a observação do *lócus* de pesquisa é o ponto “de partida da investigação social”, o “plano” de realizar primeiramente a entrevista narrativa, a escuta individual, de cada flor/professora, para depois observar a paisagem, permitiu que eu apreendesse minúcias da dinâmica escolar. Para Nóvoa (1999), a cultura escolar entrelaça-se com questões políticas, pessoais e simbólicas, que perpassam por crenças, valores e expectativas.

Nesse sentido, após a escuta das professoras e munida de um olhar apurado, lancei-me ao “plano” seguinte: observar a paisagem, coletar informações ancoradas na observação direta, cujo olhar e registros no diário de campo revelam a dinâmica do “cotidiano” da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil investigada.

Esta investida, possibilitou-me observar e capturar ambivalências na convivência das participantes, ou seja, a dialética que tece o fortalecimento e/ou as resistências dos processos formais e informais que se desenvolvem no dia a dia e que têm como aporte a formação pessoal-profissional. Nesta perspectiva, o Diário de Campo foi fundante, posto que “alimenta o dispositivo e o completa, lançando mão de outras formas de escrita e enunciação” (MOMBERGER, 2015, p.163), corroborando para o método de entrevista narrativa.

Nesta perspectiva, a observação direta com a utilização do diário de campo me exigiu uma atenção especial, pois envolveu a descrição e análise reflexiva da dinâmica do cotidiano de cada flor-professora, crianças e voluntárias(os), “pessoas” integrantes de uma cultura escolar, atravessada por crenças e valores, diálogos e silêncios, possibilidades e limites, pertinências e impertinências, ações e reações imbricadas por identidades que se (re)constroem a cada dia.

A partir das observações, anotações, escutas, percepção de olhares, sorrisos, gestos corporais, impressões e comentários, muitas questões e comportamentos se evidenciaram, o que nem sempre é revelado nas narrativas.

Saliento que também exigiu uma atenção especial para a minha “pessoa”, cujos sentimentos, questionamentos, surpresas, dúvidas, frustrações, dentre outros, se engendravam com as minhas memórias do percurso de formação pessoal-profissional. Uma vez que estar imersa em um contexto escolar, específico de Educação Infantil, como pesquisadora, fez-me rememorar, a princípio, como me sentia na presença da coordenadora pedagógica e/ou visitas de campo de professoras e estagiárias no início da minha trajetória como professora na Educação Infantil.

Este sentimento emergiu, no meu primeiro dia de observação direta do campo, pois, por mais proximidade que eu acreditava ter constituído com as visitas em atividades como coordenadora, como também na escuta individual da entrevista narrativa de cada flor-professora, foi possível observar o quanto a minha presença como pesquisadora causava certo desconforto, tanto às professoras como aos demais funcionários.

É como se o meu olhar fosse para verificar o “não saber”, bisbilhotar os erros, denunciar o mal feito. Havia um estranhamento, podendo inferir que não estava sendo vista como a coordenadora que ia ouvir as demandas pedagógicas, articular projetos, participar das intervenções realizadas pelos estudantes e professores, ou seja, visitas mais pontuais e direcionadas a parcerias interinstitucionais.

Estar no espaço de investigação me fez ver que a proximidade do pesquisador propicia um olhar mais criterioso das informações advindas das narrativas. Na dinâmica do cotidiano, a revelação de movimentos, expressões, falas, atitudes, para Lakatos (2009, p. 76), “desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o observador a um contato mais direto com a realidade” do espaço e das pessoas.

Posso pensar que a proximidade refletia-se como a um espelho côncavo e convexo, cuja realidade externa do espaço escolar evocava internamente as minhas memórias, pois ao mesmo tempo em que buscava informações, reelaborava a minha história de formação.

Concomitante às observações, debruicei-me nas anotações do diário de campo que foram basilares para a análise reflexiva. Pelo seu caráter subjetivo e

intimista, o diário é, em geral, “utilizado como forma de conhecer o vivido dos atores pesquisados, quando a problemática da pesquisa aponta para a apreensão dos significados que os atores sociais dão à situação vivida” (MACEDO, 2010, p. 134).

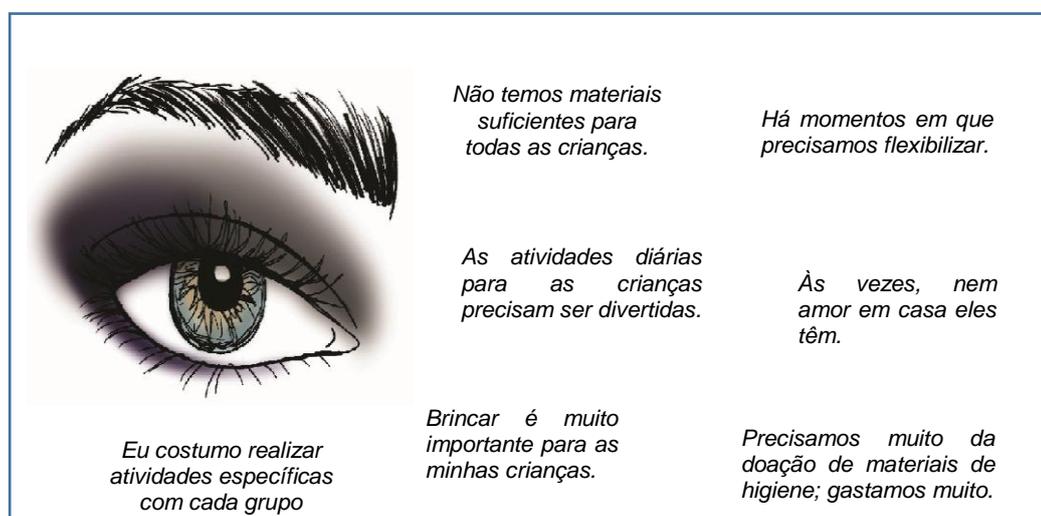
Com efeito, o exercício da observação e dos registros me permitiu, como pesquisadora, a reflexividade e a apreensão dos sentidos e significados até então não capturados nas narrativas das professoras. O que implica nas possibilidades do olhar “[...] do pesquisador com o fenômeno observado para obter informações sobre a realidade dos atores sociais e dos eventos em seus próprios contextos, o que transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2000, p.107), de ambos os atores sociais.

Destarte, “pela observação, seja dos adultos seja das crianças, pode-se observar e avaliar as mudanças implementadas para a infância na escola” (BHERING; SARKIS, 2009, p.18). O que sobremaneira ampliou a compreensão da prática docente de cada flor-professora, assim como a relação com as famílias das crianças.

Nesta perspectiva, incide a relevância da observação e da escuta do ambiente escolar, com vistas a refletir e a analisar a organização e a ação pedagógica das professoras que se constituem na interação com as crianças, famílias e demais voluntários que convivem no dia a dia na instituição.

A figura, a seguir, apresenta os dados observados, os significantes marcantes em algumas expressões evidenciadas no cenário do ambiente investigado.

Figura 11 – O lugar do olhar captado na observação

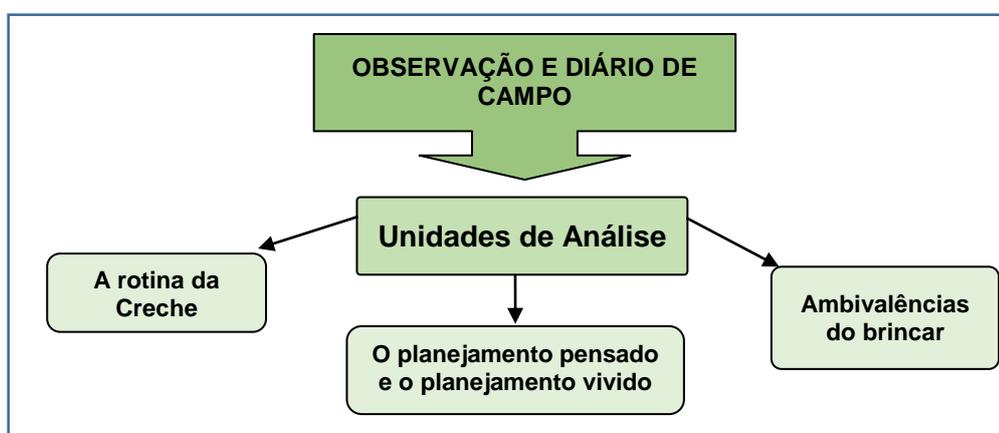


Fonte: Elaboração da autora (2018).

A observação direta nas ambiências da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil possibilitou apreender, a partir do olhar atento e da escuta sensível das vozes do cotidiano e da cultura escolar, atitudes, interações, afetos e desafetos entre as professoras, crianças, familiares e demais voluntários.

Neste sentido, as falas evidenciadas, juntamente com as observações inscritas no olhar, deram-me subsídios para o agrupamento dos registros das observações, que constituíram as unidades de análise, apresentadas a seguir:

Figura 12 – Unidades de análise dos registros das observações



Fonte: Elaboração da autora (2018).

5.2.1 A rotina da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil

A rotina é uma categoria pedagógica cujo desafio é o desenvolvimento do trabalho cotidiano nas instituições de Educação Infantil, sua organização e atendimento à criança, exercendo a função de organizar o trabalho do educador, exigindo ser um momento único, mágico e de desenvolvimento pleno (PIRES; MORENO, 2015, p. 03).

Sobremaneira, as autoras anunciam o desafio diário para os profissionais envolvidos neste contexto educacional, haja vista que empreender a rotina na Educação Infantil denota reflexão-ação-reflexão que se dão nas relações que se desenvolvem nas práticas pedagógicas e que envolvem influências mútuas dos adultos entre si, com as crianças e destas com seus pares.

Assim, como na Fábula de *Alice no País das Maravilhas*, fui encontrando gradativamente as chaves para abrir as portas e poder observar, contemplar com mais proximidade, a paisagem que se descortinava à minha frente. Contudo, para abrir a porta do *lócus* investigado, para adentrar e observar o cotidiano, a rotina

escolar, tive que pedir permissão à instituição, bem como ao Comitê de Ética em Pesquisa.

Após a anuência de ambos, conforme o pensamento de *Alice*: “Não havia muito sentido em ficar esperando ao lado da portinha”. E mesmo não tendo “um livro de regras para ensinar as pessoas a encolherem como telescópios” e passar pela estreita porta, a sábia *Alice* encontrou uma “pequena garrafa com uma etiqueta com as palavras ‘BEBA-ME’ lindamente impressa em palavras grandes”. Todo cuidado era pouco, pensava *Alice*, haja vista não conhecer o conteúdo da garrafa.

Entretanto, esta garrafa não tinha gravado “veneno”. Daí, *Alice* aventurou-se a experimentá-la e, achando o sabor muito gostoso (o conteúdo tinha, de fato, um tipo de mistura de torta de cereja, creme de ovos, leite e açúcar, abacaxi, peru assado, *toffy* e torradas quentes). Ela bem rápido acabou com ele (CARROLL, 2002, p. 10-11).

A analogia de *Alice* representa primeiramente a minha ávida curiosidade concomitante ao estranhamento pelo desconhecido, aspecto singular na trajetória de *Alice*; seguida pelo cuidado, que aponta para o comportamento ético, necessário para a inserção no cotidiano da ambiência escolar. Apesar de a literatura dar pistas de como agir na pesquisa empírica, o respeito ao espaço do outro e as leituras que realizamos como pesquisadores implicam de certa forma em um olhar telescópico, para capturarmos sentidos e significados e degustarmos de vários (des)sabores, mas que, sobremaneira, aventurar-nos a experiência, nos faz (re)significar vários conteúdos externos e internos da formação pessoal-profissional.

E foi assim a minha inserção no ambiente escolar, na qual, desde o primeiro dia da observação, procurei chegar mais cedo à escola, às 7h15min, para observar a entrada das crianças e seus responsáveis que é às 7h30min.

No meu olhar telescópico, há uma distância entre o primeiro portão de entrada e o de acesso ao espaço da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil. Enquanto caminhava, pude observar crianças, homens, mulheres e adolescentes que se dirigiam ao portão principal e os que já aguardavam a abertura deste para a entrega das crianças. Algumas crianças me reconheceram, aproximaram-se e aproveitaram para acolhê-las com um abraço e dar bom dia aos responsáveis, enquanto permaneço observando a dinâmica da chegada e aguardo o horário para adentrar o espaço.

O portão é aberto às 7h30min e a maioria das crianças na faixa etária entre quatro e cinco anos entram tranquilas, enquanto algumas crianças entre um, dois e três anos choram ao se separarem dos responsáveis. Todavia, observo que rapidamente são acolhidas e colocadas no colo pelas auxiliares e/ou professoras que buscam tranquilizá-las, levando-as para dentro da sala de aula.

Nos períodos da chegada observei que no dia a dia, há alternância de responsáveis, isto é, pai (com um ou dois filhos), mãe (com duas filhas e quatro crianças que são suas vizinhas) e avó, sendo predominante a presença de mulheres. Há também algumas pessoas que não são familiares. De acordo com uma das auxiliares, são pagas para levar e buscar as crianças, porque a mãe trabalha.

Quanto ao choro na chegada à escola e/ou no decorrer da rotina do dia a dia, a professora faz questão de explicar que:

E aí! Chegou agora chorando? Está chorando por quê? Ah pró, eu queria ir com minha mãe. Não, você vem para o colégio. Aí vou conversando com eles, vão ficando quietinho, não choram mais. E a gente vai conversando, acolhendo, dando amor, que às vezes nem amor em casa eles têm. Boto para sentar, às vezes o café não está nem pronto ainda. Eu boto ele na sala, boto um livro de história, às vezes conto uma história. Boto o livrinho lá, boto o brinquedinho de armar, só para distrair a mente da criança. Porque criança você sabe que não pode ficar parada, vai bulir alguma coisa ali na estante mesmo. Ah! Sente aqui, faço uma rodinha e boto ele sentado. E aí fica, mas eu me sinto mãe dessas crianças. (professora Bem-me-quer)

Para Alves e Côco (2012, p. 3), na chegada ao espaço escolar de Educação Infantil há “a observação da satisfação dos encontros, dos acalantos, dos choros, da busca por acolhimento, das manifestações dos medos e incertezas, da troca de sorrisos e cumprimentos, das nossas frases de reforço à continuidade do trabalho”, conforme apresentado na narrativa da professora Bem-me-quer.

Nos momentos da chegada, observei também que há breves diálogos entre os responsáveis, auxiliares e professoras. Uma mãe diz: “vou pegar mais cedo porque vou levar para vacinar”. Professora Dália solicita ao responsável, quando recebe uma criança sem farda, que “é preciso que a criança vista a farda da escola todos os dias”. Ou seja, o fardamento é esperado como responsabilidade da família e/ou responsáveis no dia a dia da Creche Escola, onde são poucas as crianças sem fardamento.

Na entrada das crianças com os familiares e/ou responsáveis, mesmo que os encontros sejam breves, esses momentos “se constituem como espaços interativos cotidianos, de ampliação da interlocução pedagógica, em que diferentes vozes se fazem presentes na instituição. Vozes que se encontram, tensionam, acordam, rivalizam...” (ALVES; CÔCO, 2012, p. 3). Vozes da mãe que anuncia e acorda com a professora, o porquê de buscar mais cedo; o que decorre, de certo modo, em uma quebra na rotina da criança; como também da professora que evidencia o cumprimento de regras quanto a obrigatoriedade do fardamento escolar.

Quanto à faixa etária das crianças da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, *lócus* da pesquisa, é de dois a cinco anos e 11 meses, mas há crianças menores de dois anos que são aceitas, porque de acordo com a professora Dália “eu acolho essas crianças de um ano porque as mães precisam de um lugar para deixar seus filhos. Elas dizem que é para poderem trabalhar. Não tenho como dizer não. Onde essas crianças ficariam?” E complementa: “Para mim, é muito gratificante, ainda com essa idade, estar cuidando de criança de um ano, sem andar”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2013) registram a Creche Escola da Educação Infantil como responsável do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças de zero a cinco anos e 11 meses. Todavia, professora Dália comenta que: “A gente já teve até berçário. Mas aí com os problemas que foram surgindo de muita despesa [...] as dificuldades, a gente começou a ficar somente com crianças de dois a cinco anos”. Saliento que não há convênios com órgãos governamentais e que a instituição se mantém por doações de pessoas físicas e instituições localizadas no entorno, que doam alimentos, fraldas, material de higiene, dentre outros; e pelo voluntariado das professoras e demais pessoas que colaboram no dia a dia.

O passo a passo da rotina da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil me foi relatado minuciosamente, enquanto observava a chegada das crianças, pela professora Acácia, que também atua como diretora, conforme a seguir:

Agora estão entrando sete e meia. Tomam café, fazem oração, contam o hino e depois vão para a sala de aula para as rodas de conversa, os combinados, e aí fazem as atividades. Depois a gente dá o banho, almoço, dá uma relaxada e aí de tarde começa tudo de novo, a partir de 13h30min começa tudo de novo.

Professora Acácia, após descrever oralmente a rotina diária da creche escola, me entrega um quarto de uma folha de papel de ofício com o registro impresso da rotina, a qual é distribuída aos pais e responsáveis, com os horários subdivididos, conforme transcrito a seguir:

- 7h30min – Acolhimento e café da manhã;
- 8h – Execução do Hino Nacional, formação da fila e oração;
- 8h15min – Atividade pedagógica e roda de conversa;
- 9h30min – Recreio;
- 9h45min – Atividade pedagógica e roda de conversa;
- 10h15min – Hora do banho;
- 10h45min – Hora do almoço;
- 11h15min – Hora do repouso;
- 13h30min – Atividade pedagógica e roda de conversa;
- 14h45min – Hora do lanche;
- 15h – Hora da higiene dental e das mãos/recreio;
- 15h15min – Atividade pedagógica e roda de conversa;
- 15h45min – Organização do material pessoal;
- 16h – Saída.

Agradeço a professora por ter compartilhado comigo esse registro institucional e ela acrescenta: “todos nós tentamos cumprir essa rotina. Mas há momentos em que precisamos flexibilizar, pois tem pais que chegam e/ou pegam as crianças mais tarde, ou nem vêm. Principalmente nos dias de muita chuva que mexe com a vida de todos aqui no bairro”.

Ainda tratando do acolhimento da chegada, observei que as crianças vão trazendo suas mochilas de diversos tamanhos e cores, sendo que os menores (com um e dois anos) são auxiliados ao mesmo tempo em que recebem a orientação do local em que devem deixá-las; enquanto os maiores mostram-se mais independentes. As crianças são organizadas nos espaços por grupos referentes a cada faixa etária, distribuídos em três ambientes distintos. Uma sala para as crianças de dois anos; uma sala para as de três anos e uma única sala para as crianças de quatro e cinco anos. Neste espaço, as crianças são organizadas por separação de idade, isto é, as carteiras das crianças de quatro anos ficam de um lado e as de cinco do outro.

Enquanto as crianças maiores (4 e 5 anos) aguardam sentadas, o café da manhã, e conversam entre si, as menores estão na sala de aula, brincando livremente, manuseando brinquedos e/ou livros. Algumas sentadas no colo e/ou próximas às professoras e auxiliares.

Geralmente, o café da manhã é servido às 7h45min, e quem assume essa tarefa é uma merendeira juntamente com a auxiliar; ambas voluntárias. Em um dos dias observo certa demora. Já eram quase 8h e as crianças não haviam tomado café, o que provocava agitação no ambiente. Ao me aproximar da cozinha, vejo que a merendeira estava só, não contava neste dia com a auxiliar que estava doente. Aproximei-me dela, ofereci ajuda e ela sorriu, sinalizando que eu era bem-vinda. Assim, participei na preparação do café da manhã, passando manteiga nos pães, muitos pães!

Nesse momento de proximidade, contou que assumia esta tarefa para estar mais perto dos dois filhos pequenos que estavam com ela na creche, porque se ressentia de não ter dado a devida atenção na infância sua filha mais velha, que agora está com 20 anos. Disse que o marido trabalhava e descreveu que se sentia bem em ajudar, em ser voluntária, pois recebia R\$ 170,00 do Bolsa Família³⁴, e que além dos filhos estudarem na creche, as refeições estavam garantidas não somente para os filhos, mas também para ela; e que essa era a maneira de retribuir, com o seu trabalho voluntário.

Durante todo o período de observação no ambiente escolar, pude constatar que das 7h às 17horas, a retribuição era efetiva pelo compromisso que estabelecia em assumir a cozinha e cuidar de toda a alimentação das crianças, das demais pessoas presentes no ambiente escolar, e que por vezes fazia esta tarefa sozinha.

Participar desse momento, cujo primeiro alimento do dia era esperado pelas crianças e também pelos funcionários voluntários, proporcionou-me estabelecer

³⁴ **Brasília** – O Bolsa Família repassa todos os meses aos beneficiários uma quantia em dinheiro a fim de promover o alívio imediato da pobreza. Para fazer parte do programa, é necessário estar inscrito no Cadastro Único para Programas Sociais do governo federal. Com base nas informações do cadastro, o Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) avalia se a família tem ou não perfil para entrar no programa. Já o valor repassado irá variar conforme o número de membros da família, idade e renda declarada. Para estar cadastrado no Bolsa Família, é preciso ter renda por pessoa de até R\$ 85,00 mensais. Se a família tiver na sua composição crianças ou adolescentes de até 17 anos, o patamar passa para R\$ 170 mensais. A seleção é feita por meio de um sistema informatizado, ou seja, embora seja pré-requisito para ingressar no programa, estar no Cadastro Único não garante a entrada imediata no Bolsa Família. Disponível em: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2017/setembro/bolsa-familia-saiba-quais-sao-as-regras-para-participar-do-programa>. Acesso: 07/08/18

maior proximidade tanto com as crianças, como com os adultos que trabalham na Instituição.

Aprendi, nesta tarefa de preparação do café da manhã, a multiplicar a manteiga, que era pouca, e a dividir os pães, seguindo as orientações da merendeira como: para as crianças menores (com um e dois anos) um pão de milho, por ser mais macio, era dividido em três pedaços; o pão francês era dividido em dois pedaços, para as crianças de três anos e um pão inteiro para as crianças de quatro e cinco anos.

Esse critério era para que não houvesse desperdício, e caso a criança quisesse repetir, poderia fazê-lo. O que geralmente as maiores repetiam. O café com leite também era colocado seguindo o mesmo critério de quantidade por faixa etária, bem como os demais alimentos, banana cozida, biscoitos, mingau, dentre outros que são servidos, conforme as doações. Destaco que realmente pode ser considerada uma atividade de acolhimento, pois todos participam, ou seja, crianças e adultos.

Desse momento inicial, do café da manhã, que desenvolve o sentimento de acolhimento e da partilha, prossigo com as observações e registros do diário de campo da rotina e da cultura escolar.

De acordo com o que foi dito anteriormente pela professora Acácia: “Quando eles entram, o café já está pronto, eles vão direto para o café, depois eles vão para a fila para oração, rezar o Pai Nosso, Salmo e o Hino Nacional”. Após o café, as crianças vão sendo organizadas em filas pelas professoras e demais funcionários por faixa etária.

Professora Acácia, diante da desorganização que se instaura nesse momento, barulho intenso, empurra-empurra, principalmente das crianças maiores; busca organização, tentando acalmá-las, propondo que respirem, levistem e abaixem os braços. Exercícios acompanhados de canções infantis.

Nessa rotina de todos os dias, observei, também colaborando com a organização, a presença e a participação, quase que frequente, da estagiária de serviço social e do diretor da creche, representante da Associação do Bairro, apesar das saídas frequentes para receber as doações do dia. Geralmente, há um rodízio entre dois moradores do bairro que têm carro, para pegar as doações que são feitas por estabelecimentos do entorno.

Assim como professora Acácia, ele participa primeiramente solicitando silêncio, com tom de voz alto e firme; conta até 30 conjuntamente com as crianças que são motivadas a fazê-lo. Canta músicas infantis explorando alguns movimentos corporais (ex: cabeça, ombro, joelho e pé), e após essa dinâmica, todos enfileirados, os menores tentando imitar os maiores, rezam o Pai Nosso. Em seguida, o Salmo 91 e encerram esse “rito” diário, dizendo em voz alta o nome da Creche Escola Comunitária e as seguintes palavras: “Somos contra a violência, não falamos palavrão, cem por cento paz, cem por cento educação”.

A estagiária de serviço social que está ao meu lado comenta que: “quando chega alguém de fora, parceiro e/ou com alguma doação, eles repetem os mesmos versos e dizem ao final: sejam bem-vindos em nome de Jesus, amém”.

Observo que há referência religiosa nas vozes dos adultos e das crianças na ambiência da Educação Infantil, o que para Nogueira (2017, p.251) “Antropologicamente falando, a religiosidade/espiritualidade faz parte do ser do homem. Desse modo, desconsiderar esta dimensão antropológica do ser humano é privar este ser de vivenciar sua dimensão espiritual religiosa”. Contudo, a autora chama atenção que se faz necessário “repensar as políticas públicas para a Educação Infantil com o intuito de agraciar a dimensão do conhecimento das diferentes religiões que foram revelando-se historicamente como parte da cultura humana”. Isto é, para que as crianças possam conhecer a pluralidade religiosa, fazer suas escolhas e apreender a partir da diversidade, a respeitar as diferenças e a liberdade de expressão.

Após o acolhimento de chegada que envolve o café da manhã e os ritos diários, conforme descrito até o momento, as crianças enfileiradas são encaminhadas por faixa etária às suas salas de aula para iniciarem as atividades pedagógicas. Observo que o planejamento previamente elaborado pelas professoras, para cada dia da semana, confronta-se com as variáveis do contexto escolar, conforme será apresentado a seguir.

5.2.2 Prática Pedagógica: o planejamento pensado e o planejamento vivido

A repetição nas rotinas da educação infantil oportuniza experiências às crianças, no sentido de continuidade, mas nada impede de fugir do tempo de ordem para o da desordem, investindo em outra dinâmica, rompendo com a burocracia escolar. Vale lembrar que, a rotina é uma sequência de

atividades que visam à organização do tempo que a criança permanece na escola, contudo ela se apoia em momentos e situações do cotidiano (PIRES; MORENO, 2015, p. 04).

As autoras apontam para a relevância da rotina, para a sistemática das atividades que são propostas no segmento da Educação Infantil, na importância do planejamento que articule os objetivos, seleciona materiais e estima o tempo para as atividades pedagógicas. Contudo, chamam atenção para a possibilidade de não engessar o processo de ensino e aprendizagem, mas sim de flexibilizar quando necessário. Haja vista ser um espaço permeado por expectativas e experiências, singulares e coletivas, em que as demandas e os imprevistos do dia a dia não garantem que se possa realizar tudo, conforme o planejado.

Na rotina da Creche Escola de Educação Infantil o planejamento pensado sofre alterações por motivos diversos. A começar pela estrutura física do contexto escolar, que oferece salas de aulas específicas para as crianças nas faixas etárias de dois e três anos, mas não dispõe de salas separadas, para a prática pedagógica com as crianças nas faixas etárias de quatro e cinco anos. Estando todos juntos, a professora Acácia diz que “costumo realizar atividades específicas com cada grupo, considerando os conhecimentos já alcançados por cada faixa etária. E quando é um conteúdo mais demorado, eu alterno os turnos”.

A roda de conversa inicia com a música de bom dia, seguida pela chamada individual. Professora Acácia comenta que “a chamada precisa ser feita todos os dias, pois as famílias das crianças recebem o Bolsa Família e a frequência da criança na escola precisa ser comprovada para que recebam o benefício”. No meu período de observação, as faltas eram justificadas pelos responsáveis geralmente por doença e/ou pela chuva intensa que causava alagamentos no bairro.

A organização da roda de conversa acontece com as crianças separadas por faixa etária (4 e 5 anos), sentadas nas carteiras: um grupo do lado esquerdo, o outro do lado direito e a mesa da professora no centro. E nesse momento, mesmo que professora Acácia crie atividades específicas, todos participavam das mesmas orientações e o que as diferencia são os níveis de dificuldade.

Vale ressaltar que, para além da preparação das atividades que serão realizadas, conforme De Angelo (2013, p.64)

A roda de conversa pode ser entendida como uma resposta às necessidades de organização das ideias e gerência de conflitos. Mas

também como uma resposta que vai sendo exigida pelo próprio grupo e que pretende cultivar valores da solidariedade, do amor e da amizade, do respeito às diferenças, do senso crítico, do aprendizado dos direitos e dos deveres.

O que é posto pelo autor, ficou evidenciado na relação das crianças tanto durante as orientações realizadas pela professora, quanto na troca de diálogos ao desenvolverem suas tarefas. Dentre as atividades observadas, exemplifico a que trabalhou com o raciocínio lógico matemático, realizando a identificação e colagem de números, de um a dez para as crianças de quatro anos, e de um a vinte para crianças de cinco anos, que iniciou às 8h20min e foi concluída às 10h15min.

Havia colaboração entre eles na organização dos números, como também havia conflito quando discordavam uns dos outros. Diante da dificuldade dos colegas, as crianças eram insistentes em auxiliá-los, mas quando percebiam que a dificuldade permanecia, gritavam pela professora e/ou a auxiliar de classe. Mesmo que na maioria do tempo permanecessem sentados, o que por vezes reclamavam, geralmente respeitavam a solicitação da professora para que aguardassem os demais colegas concluírem a atividade.

O tempo das atividades realizadas pela professora Acácia extrapolava o planejamento pensado quase que diariamente, pelo quantitativo de crianças, assim como pelo quantitativo dos recursos materiais como cola, tesoura, tinta, dentre outros, que, conforme a professora, “Não temos materiais suficientes para todas as crianças, por isso temos que ir de um a um, de criança em criança, para poder dividir igualmente e realizarem as tarefas”.

Saliento que professora Acácia trabalha diariamente, em média com 60 crianças, e que na maioria das vezes, conta com a colaboração de duas auxiliares (voluntárias). Todavia, o meu olhar de observação capturou que uma das auxiliares participava efetivamente interagindo com as crianças nas atividades pedagógicas, enquanto a outra permanecia praticamente todo o tempo sentada, comunicando-se em tom de voz alto com as crianças, que não estavam próximas a ela. Sua colaboração diária era a de colocar e retirar tarefas tanto realizadas em sala, quanto em casa dos classificadores das crianças.

Neste cenário, o recreio e a segunda atividade pedagógica geralmente eram suprimidos. Consequentemente, no longo período de tempo em que as crianças permaneciam sentadas, contidas em seus movimentos amplos, desencadeavam-se vários atritos entre elas. Nos poucos momentos em que se levantavam ensaiando

brincadeiras, já estava praticamente na hora da organização para o almoço. Na área externa, predominavam as brincadeiras livres, subir e descer de um brinquedo que tinha obstáculos e a brincadeira de correr (pega-pega), a qual era a mais evidenciada.

Diferentemente da rotina das crianças de quatro e cinco anos, a rotina das crianças de dois e três anos, transcorria com mais conformidade entre o planejamento pensado e o planejamento vivido no espaço escolar.

Nas breves rodas de conversa das crianças de dois anos, em geral professora Dália, juntamente com a auxiliar, cantavam músicas infantis e/ou contavam histórias, cujos personagens estavam presentes nas atividades de colagem, pintura, desenho livre, dentre outras. De acordo com a professora,

As atividades diárias para as minhas crianças precisam ser divertidas, têm que ter música, histórias. Eles adoram imitar os personagens e quando é atividade de colagem, a cola é uma novidade!! Se deixar eles se lambuzam, e também precisamos ensinar para que não amassem a folha de papel e/ou rasguem. (professora Dália).

As ações das crianças descritas pela professora, segundo Wallon (2010, p.48) se desenvolvem pelo “efeito favorável” na interação com os objetos. Por esse motivo, o autor considera que “é comum à criança pequena parar, surpresa com os seus próprios gestos, que ela só parece perceber em função de suas consequências”. Nesse sentido, a curiosidade pela cola mobiliza a descoberta e a novidade provoca a repetição, isto é, “um retorno sobre sua própria atividade”.

Também pode ser observado o processo de “efeito favorável” para as crianças de três anos, cujas atividades são similares, ou seja, músicas, histórias, colagem com materiais diversos, pintura e desenho livre. Contudo, para elas também são incluídas atividades de coordenação motora de cobrir formas, figuras, números e letras e pontilhadas, e que geralmente não acontece, predominando os rabiscos.

Com base no pensamento de Wallon (2010, p. 49), para as crianças “é a diversidade de efeitos possíveis que parece suscitar seu interesse”. Portanto, o efeito esperado pela professora na atividade de cobrir pontinhos, não é alcançado, enquanto a ação de rabiscar e/ou amassar o papel denota o real interesse das crianças.

Mesmo que algumas atividades pedagógicas planejadas estejam contrárias aos interesses das crianças de três anos, ponto que o educar e o cuidar são tecidos respectivamente na prática pedagógica da rotina da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil do *Iócus* pesquisado. Desde o acolhimento da chegada, nos momentos de alimentação, bem como na higiene corporal.

O banho diário, a troca das peças íntimas das crianças maiores e a troca de fraldas das crianças de um, dois e três anos são efetivos e só não acontecem, segundo professora Dália, quando “o responsável pela criança pede que não dê, porque a água é fria e a criança está meio adoentada. Neste caso, só fazemos a higiene íntima. Precisamos muito da doação de materiais de higiene, gastamos muito, principalmente lenços umedecidos e pomada para assadura”. Para as crianças de quatro e cinco anos, geralmente, a higiene corporal se dá com mais frequência na lavagem das mãos, rosto e escovação dos dentes, a troca de roupas somente quando derramam suco na roupa e/ou se sujaram muito no parque.

As brincadeiras para todas as faixas etárias são consideradas pelas professoras como prioridades no planejamento pensado. A professora Acácia diz que: “sexta-feira é o dia da brincadeira!”. Sendo neste dia específico planejado coletivamente, para os turnos matutino e vespertino, atividades recreativas para todas as crianças. Observei que às sextas-feiras há participação de voluntários externos como a do professor de Educação Física, Intercambistas e/ou, pessoas que voluntariamente promovem atividades no espaço escolar com ênfase na recreação infantil.

Para a professora Dália, “As atividades diárias para as minhas crianças precisam ser divertidas”. Já para a professora Bem-me-quer, “Brincar é muito importante para as minhas crianças, mas elas estão crescendo e a escola também é o lugar para aprender a ler e escrever”. O que se considera como o início da didatização na prática pedagógica de instituições de Educação Infantil, por não reconhecer o brincar como linguagem e expressão livre da criança, como processo de aprendizagem em que a criança se desenvolve, quer de formar solitária, quer na interação com os seus pares.

O ponto de vista das professoras Acácia, Dália e Bem-me-quer coadunam com as observações e os registros do diário de campo. E estes me remetem às palavras de Almeida (2015, p.81) ao referir-se à importância do brincar para o desenvolvimento humano e que dentre outros aspectos, “relaciona e defende o

brincar como outra forma de linguagem que meninos e meninas utilizam para se comunicar com o mundo social”, sendo ainda, para a autora, “Uma linguagem tão importante quanto a oral ou a escrita e que fortalece o brincar como um direito de toda e qualquer criança”.

Dessa forma, o olhar e a escuta no ambiente pesquisado corrobora para a análise das ambivalências do brincar dentro e fora da sala de aula, conforme será apresentado a seguir.

5.2.3 Ambivalências do Brincar: dentro e fora da sala de aula

[...] o brincar configura-se como uma atividade do universo infantil, não porque seja exclusividade das crianças, mas pelo fato de ser uma atividade que precisa de criatividade, imaginação e liberdade, características que estão mais próximas do mundo infantil em oposição ao mundo adulto, cuja dinâmica exige mais seriedade e rigidez no cumprimento de regras, horários e estabelecimento de metas. Na brincadeira infantil não existem compromissos, a única preocupação dos envolvidos é com a diversão e a satisfação de suas vontades e necessidades que vão muito além da satisfação de necessidades básicas, como alimentar-se, por exemplo. Por isso é muito comum crianças esquecerem de comer ou até mesmo de ir ao banheiro quando estão envolvidas com suas brincadeiras (ALMEIDA, 2015, p. 84).

Depreendo então que o brincar se revela como inerente à atividade humana, que na infância é evocado pela subjetividade do ser criança, que busca a autonomia na liberdade de experienciar seus desejos no e com o mundo em que está inserida.

Reporto-me a esses momentos “mágicos” do brincar que foram capturados na revivescência do que pude experienciar no espaço escolar do Jardim de Infância, descrito minuciosamente nas reminiscências da pesquisadora. Testemunho da liberdade, da expressão simbólica, da expressão de sentimentos e emoções de um mundo imaginário, mas que foram tão reais na minha infância. Tão reais que *Alice no País das Maravilhas* desperta, na minha adulez, a curiosidade no contato com o mundo do desconhecido, o desejo pela pesquisa, a curiosidade e o prazer pela descoberta do novo.

No entanto, conforme Almeida (2015), o brincar vai perdendo sua capacidade inventiva e de criação no mundo adulto, e resgatá-lo, para Larrosa (2002, p.24), “requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm”, ou seja, diferentemente das crianças pequenas, o adulto na pressa pelos resultados do dia a dia acaba por desprezar o próprio aprendizado que a infância lhe

proporcionou, relegando-o para experienciar o novo; alternar entre ir rápido e mais devagar; entreter-se nos detalhes de suas invenções e descobertas.

Nesta perspectiva, o diálogo com o pensamento de Larrosa (2002, p. 84) é por acreditar que, para que as experiências do mundo infantil reverberem no mundo adulto, na prática pedagógica das professoras se faz necessário “suspender o automatismo da ação [...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço”.

No contexto pesquisado, a professora Acácia não disponibilizava tempo e espaço necessários para o brincar infantil das crianças de quatro e cinco anos. As quais estavam geralmente envolvidas nas tarefas. Tais atitudes evidenciam, na prática pedagógica, a prioridade ao ensino de conteúdos, quiçá por não reconhecer o brincar infantil como inerente à aprendizagem e ao desenvolvimento humano.

O que para Almeida (2015, p.87) representa que:

[...] o olhar da(o) professor(a) para as brincadeiras no espaço das instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) deveria ser mais atento, para buscar uma apropriação sobre a compreensão e interpretação que as crianças fazem dos ambientes onde vivem através dos elementos que são trazidos para suas brincadeiras no modo de falar e comportar-se diante de fatos do cotidiano.

Um olhar em que professora Acácia registra como prioridade, o brincar no planejamento exclusivamente para as manhãs e tardes de sextas-feiras. O que ocorre fora da sala de aula, e que geralmente a sua participação como das demais professoras se dá de forma fragmentada, pois é o dia de se reunirem para a produção do planejamento da semana seguinte. Desta forma, as auxiliares de classe e voluntários externos são as pessoas que se envolvem mais diretamente com as crianças.

Parar para observar o brincar das crianças de forma atenta, conforme sinaliza Almeida (2015), é poder nomeá-lo como momento “mágico” para as crianças da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, em que pude presenciar mais sorrisos, mais alegria e disposição.

Observei nas sextas-feiras, uma forma de interagir não só pela disputa, pelas desavenças e atritos próprios dessa faixa etária, mas uma socialização que se dava ao descobrirem outras possibilidades de brincar explorando o mesmo objeto. Havia o brincar pela afinidade de interesses, o que por vezes fazia com que as crianças

maiores afastassem as menores das brincadeiras mais agitadas. Nesta ação pude perceber o cuidado nas explicações: “você ainda é pequeno para correr com a gente e pode se machucar” (fala de uma criança).

Nesse sentido, o brincar apresenta-se como propulsor e constituinte de decisões e escolhas, em que o olhar da criança de cinco anos e sua fala para a criança menor, revela olhar para o outro como diferente, pelas características físicas que indicam limites, mas também pela sensibilidade de cuidar que emergem nas relações entre as crianças no decurso das brincadeiras.

Destaco que a observação e a escuta do campo de pesquisa, nos aspectos referentes ao brincar propiciaram, em alguns momentos, o encontro com o inesperado, quando o olhar telescópico não incide somente no fazer das professoras, mas no contexto, em que o brincar foi capturado na dinâmica de uma das auxiliares de classe, que trabalha com o grupo de crianças entre um e dois anos de idade. Um fazer intuitivo que contemplava e agregava o cuidar, educar e brincar, a partir da percepção sensível que se dava na interação com as crianças pequenas.

Vale salientar que a auxiliar que atua com as crianças de um e dois anos de idade, é considerada, como diz professora Dália, “o seu braço direito, uma excelente parceira no trabalho com as crianças”. Inclusive nos dias em que a professora chega mais tarde, pois faz fisioterapia; é ela quem assume sozinha a sala de aula.

O brincar estava ali todo o tempo presente na sala de aula das crianças entre um e dois anos, posto que desde o momento da chegada lhes é permitido explorar livremente o espaço e os objetos individualmente e/ou disputando-os entre si. Nessas ocasiões, ocorre a mediação da auxiliar buscando acolher o desejo, mas também estimulando a partilha e a socialização dos objetos. Tarefa nada fácil, pois neste período da infância, a criança pequena ainda não consegue estabelecer relações de reciprocidade, pois há dificuldade de se colocar no ponto de vista do(s) outro(s).

As brincadeiras aconteciam dentro e fora da sala de aula, sejam elas cantadas, dançadas em rodas, assim como as que emergiam a partir da contação de histórias, imaginadas livremente e/ou estimulando a expansão e a contenção de movimentos corporais, como pular, esticar e encolher braços e pernas, imitar movimentos e sons de animais, bater palmas rápido ou devagar, dentre outras, que eram imitadas e/ou inventadas pelas crianças.

Nos dias mais quentes, de temperatura elevada, enquanto a professora Dália não chegava, a auxiliar deixava as crianças somente de fraldas e transferia as atividades de sala de aula para a área externa, em que árvores frondosas lhes garantiam a sombra, como também a brisa. Neste trajeto, as crianças precisavam passar pelas demais salas de aula e geralmente acenavam, davam tchau, para quem encontravam pelo caminho.

Saliento que chamou a minha atenção o portão principal, que dá acesso imediato à sala de aula das crianças de quatro e cinco anos, permanecer aberto nos dias de calor mais intenso, para arejar o ambiente; e as crianças, como um todo, só irem para a área externa mediante proposta e consentimento das professoras.

Como no espaço externo há grama, mas também terra batida, um grande lençol era colocado para que as crianças sentassem e juntamente com elas, “tia JÓ”, como fazia questão que as crianças a chamassem, contava história, brincava de roda, de bola e depois das atividades conduzidas, deixava que elas explorassem livremente os brinquedos e o espaço, sob sua supervisão, até o horário do banho.

Professora Bem-me-quer, após realizar as atividades na sala de aula, diariamente também explorava o espaço externo com suas crianças de três anos, permitindo brincarem livremente, mediando limites como prevenção e cuidado quando o interesse das crianças sinalizava perigo de acidente e possibilidades para que experienciassem os desafios que a brincadeira lhes proporcionava.

No período em que estive na observação direta do campo de pesquisa, também tive a satisfação de apreciar alguns projetos de intervenção na ambiência escolar, realizados por estudantes de um Curso de Licenciatura em Pedagogia em que o brincar perpassou por todo o processo de ensino e aprendizagem ao participarem da: Implantação da Horta Educativa, Brinquedoteca, Educação Alimentar e a Cultura do Hip Hop, que, segundo os organizadores da ação educativa, fundamenta-se em quatro elementos: “o Break que representa o corpo através da dança; o MC a consciência – o cérebro; o DJ a alma, essência e raiz e o Graffiti: a expressão da arte, o meio de comunicação”.

Todos os projetos mencionados deram uma nova consciência, assim como novos atributos ao espaço escolar, desde o estímulo de plantar, cuidar e poder colher seu próprio alimento; a conscientização da alimentação saudável e a criação de um espaço específico para brincar com brinquedos feitos de materiais recicláveis e industrializados. O Hip Hop trouxe a marca da cultura por meio da música, da

dança, das palavras contextualizadas de resistência social; e o Graffite que deixou registros artísticos pelos vários ambientes internos e externos, um colorido intenso que faz jus à beleza, à representatividade de um espaço de Educação Infantil.

A participação de todos, crianças, professoras, auxiliares de classe, diretor, assistente social e estudantes, revelou que além dos projetos estarem em consonância com as demandas da *cultura escolar*, também conseguiu aproximar mais as famílias da escola, pelas possibilidades de aprendizagem no que se refere ao plantio, aproveitamento e experimentação de alimentos, como também pela distribuição de cestas básicas.

Nesta perspectiva, o ambiente educacional proporciona vivências, experiências e mediações entre criança-criança e criança-adulto, em que o brincar se apresenta como elemento constituinte para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Portanto, a partir do que pode ser observado, é possível afirmar que o brincar no espaço e tempo da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, por vezes potencializa e/ou minimiza as oportunidades de experiências das crianças, principalmente as da faixa etária de quatro e cinco anos, respondendo às exigências de conteúdos preestabelecidos.

Neste cenário, são apresentadas as *ambivalências do brincar infantil*, na forma de expansão e contenção de movimentos, dentro e fora da sala, nas diversas faixas etárias da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil pesquisada, e que incide sobre os acontecimentos observáveis, o dito e não dito pelas professoras, cuja concepção do brincar se revela tanto no planejamento, nas falas e na escuta, quanto pelas ações observáveis das professoras, auxiliares e crianças no cotidiano da creche.

6 (IN)CONCLUSÕES: A CHAVE PARA AS PORTAS ENTREABERTAS

A memória é uma construção social e é precisamente neste ponto que se deve buscar a extensão do indivíduo no social e do social sobre ele, de tal modo que não é mais possível separar uma biografia particular do contexto histórico em que viveu e vive. A história de vida, entretanto, é uma narrativa que emana do narrador, mas ao mesmo tempo este narrador é, ele próprio uma narração da sociedade (ESPINHEIRA, 2008, p.73).

Iniciei a escrita da tese evocando a memória (auto)biográfica, em que a curiosidade de *Alice*, fez-me identificar portas entreabertas e descortinar no percurso da minha formação docente, do qual descrevo minuciosamente os conflitos e inquietações vivenciados como professora da Educação Infantil e quanto estes me fizeram crescer enquanto pessoa-profissional. Os desafios que se sucederam e que se constituíram no meu compromisso com as crianças e suas infâncias, a formação de futuros professores e a relação com as famílias, que se dá na ambiência escolar.

Desta forma, ao chegar ao momento final da escrita, recorro às palavras do sociólogo e saudoso professor Dr. Gey Espinheira (2008), que para além de conceituar memória, fez-me evocar, em suas aulas na disciplina Sociologia das Emoções, as minhas memórias da infância, em que a curiosidade e o prazer pela descoberta foram entorpecidos, por um longo período de tempo, pela educação tradicional-conservadora. Professor Gey Espinheira ousava entrelaçar a ficção com o real ao enodar a literatura com a ciência.

Neste cenário, deu-se o meu reencontro com *Alice no País das Maravilhas*. Primeiramente de forma ainda tímida, na dissertação do mestrado, quando passei a reconhecer a potência da poética na criação, entrelaçando a ficção da literatura à realidade da vivência infantil e da professora-pesquisadora. *Alice* emergiu com seus encantos e desencantos no discurso dialógico e dialético dos escritos desta tese, no sentido da compreensão, do olhar para a realidade educacional não como algo natural, mas com espanto e estranhamentos, que provocaram as minhas inquietações e que, assim como *Alice* no diálogo com o *Gato*, a princípio não sabia em que lugar queria chegar.

Com efeito, entre idas e vindas, a Creche Escola Comunitária de Educação Infantil, como coordenadora de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, fui

despertada pela curiosidade de *Alice*. Afinal, estava eu novamente a ouvir as vozes e a dinâmica, inerentes do espaço de educação de crianças pequenas e a observar de início despretensiosamente a ambiência escolar.

E foi no avesso dos barulhos externos, isto é, no silêncio das minhas memórias, no entrecruzar dos mundos externo e interno, que *Alice* me colocou de pé ao avistar o *Coelho de Cartola e com um relógio* que apressadamente percorria o jardim. A partir de então, passei a segui-lo com atenção, decifrando os enigmas, em cada pista que ele me dava. E assim, fui esboçando os objetivos e o método, o modo de caminhar, pois agora intencionalmente eu sabia como começar e onde queria chegar.

Para tanto, as leituras, diálogos e reflexões entrelaçadas às inquietações do ser professora-formadora-coordenadora-pesquisadora me permitiram delimitar o objeto de pesquisa e elaborar o objetivo geral: apreender, a partir de narrativas de professoras de uma Instituição Comunitária de Educação Infantil, o percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias. Considero ter alcançado tal objetivo, por ter havido avanços significativos sobre a temática ao olhar para o fim desta pesquisa e constatar que os resultados encontrados provocaram novas inquietações.

A escolha pelo método das narrativas sobremodo descortinou detalhes resgatados, inicialmente pelas minhas memórias, aqui apresentadas no tópico intitulado *Nas reminiscências da pesquisadora: desvelando a história de vida a prática docente na Educação Infantil*, que se entrecruzaram com as memórias da infância, da vida escolar e da formação docente de cada flor-professora. Unidades de análise que se revelaram como achados significativos e que contemplaram o primeiro objetivo específico: *Investigar o percurso de formação das professoras da Instituição*.

Saliento que o percurso trilhado, iniciou pelas narrativas da História de Vida de cada pessoa-flor-professora, pela revivescência da infância que teceram ao mesmo tempo em que emolduram suas crenças e valores, a construção de suas identidades, num ir e vir, tramados pelos contextos do brincar, da relação familiar, em que educar e cuidar são marcas indelévels, bem como da formação escolar, cujos exemplos de professores se tornaram referências positivas e/ou negativas, que constituíram a unidade de análise *Memória*.

A infância “*feliz*” foi recorrente na narrativa de cada flor-professora pelo vivido e experienciado no ambiente da zona rural, cenário em que nasceram e que marcou suas infâncias, pelas possibilidades de expansão do brincar de correr, utilizar a natureza como recurso, ao tomar banho de rio e na fonte, e criar brinquedos na ausência dos industrializados. O brincar na infância das professoras revelou o desenvolvimento da percepção, da sociabilidade na interação com os pares, na apropriação do mundo adulto, e captou a capacidade da criança de transformá-lo, ao observar e experienciar livremente o contexto no qual estava inserida.

Experiências significativas, mas que na infância da professora Acácia não diminuiu o seu desejo de morar na cidade de Salvador, por considerar que “era tudo de bom”. O que chamou a minha atenção para as vozes que a criança captura do mundo adulto e que se manifesta pelo prazer e/ou desprazer da e na experiência com a realidade que as afetam profundamente.

Esse aspecto de afetar profundamente foi uníssono nas narrativas das professoras, ao se referirem que, na relação familiar, a educação materna era a que predominava e abrangia o cuidar, o educar e o brincar. Educação em que havia brincadeiras e limites diferenciados entre os irmãos, mais especificamente, entre meninos e meninas.

Na infância das professoras, parecia que não havia nada de muito especial nisso, nada muito fora do normal para a criança na adaptação do mundo adulto, assim como *Alice* ao ver um *Coelho* de cartola e relógio. Mas quando ela pensou nisso depois, ocorreu-lhe que deveria ter achado estranho, mas na hora tudo parecia muito natural.

O que por um longo período foi considerado como natural, na atualidade, as falas das professoras retrataram a mulher-mãe, como reprodutora de uma cultura machista, inclusive ao delimitar brincadeiras diferenciadas, como brincar com a “bonequinha de cabelo de milho” para as meninas e “jogar bola no campinho” para os meninos, que confirma os estereótipos de gênero na educação dos filhos.

A ação materna relatada pelas professoras foi identificada como herança de uma cultura intergeracional, que também experienciei na minha infância, pois, apesar de gostar de brincar com bonecas, igualmente, gostava de jogar bola no campinho com os meninos. E, em meio a uma jogada, quando escutava o assobio de meu avô, já sabia que o chamado era para que eu parasse com a brincadeira, e,

ao chegar em casa, ainda levava bronca da minha avó por estar brincando com meninos.

Herança de uma época, de uma cultura sexista instituída historicamente pela autoridade predominantemente do masculino, que delimitava o espaço da menina para brincar de boneca e da mulher para as atividades domésticas e de mãe. Saliento que, apesar do momento atual propagar uma cultura familiar democrática, a moral e as regras de convivência entre o homem e a mulher resvalam, ainda, no patriarcado e no modelo de educação, principalmente da menina e da mulher, na família tradicional conservadora.

Mesmo diante dos limites e das dificuldades narradas referentes aos aspectos educacionais e econômicos da(s) família(s), as falas das professoras revelaram sentimentos de pertencimento tanto ao local de origem: “Nasci na roça, onde sempre tive responsabilidade”, quanto na relação familiar, pois como expressou professora-Dália, “lá na nossa casa, como família, todos nós trabalhávamos e ninguém deu para ruim” e na convivência com seus cinco irmãos, evidenciada pela professora Bem-me-quer, ao exaltar: “Ah! A gente se dava muito bem”.

Nesse sentido, considero que a(s) família(s) são reconhecidas pelas professoras como promotoras do desenvolvimento e da aprendizagem; da adaptabilidade à vida socioeconômica e cultural; pelo modo que atribuíram à qualidade da formação; das relações estabelecidas entre os irmãos, com sentidos e significados próprios das vivências no contexto familiar tecido historicamente pelo meio social.

As memórias da infância foram fundantes no resgate do período inicial da vida escolar. Fatos e experiências individuais apontaram para idades, motivos e motivações diferenciadas, nos quais as reminiscências convergiram para as professoras da infância, os castigos e as brincadeiras.

Castigo, rigor, cantinho, brincadeiras e aprendizagens são as palavras-chave que marcaram a convivência com as professoras e os colegas na ambiência escolar. E no discurso do(s) “outro(s)” encontro algo do “eu”, na percepção do espaço-tempo da infância, que apontou semelhanças de vivências e comportamentos, que teceram nossas identidades no percurso escolar.

Os castigos estavam enodados com o rigor do comportamento que lhes era imputado, verbalizados por todas as professoras, quanto a utilização da palmatória

e/ou “bolos” diante de comportamentos (in)desejados, principalmente nos dias da sabatina, quando a “lição” era para verificar se aprenderam a tabuada.

Reconheço que não experienciei bolos e tampouco a palmatória, mas me identifico com o mesmo rigor da sala de aula que entorpeceu a minha *Alice* curiosa, destemida e cheia de porquês, para tudo que se apresentava como novo. Assim como professora Dália, passei a ficar no meu cantinho, comportada, e silencieei as perguntas, pois era a forma, a estratégia utilizada por todas “nós” para sermos reconhecidas pelas professoras. As falas de cada flor-professora, inclusive a minha, revelou que todas nós buscávamos agir de acordo com o que as nossas professoras determinavam.

Este cenário até então convergente, revelou-se contraditório quando constatei nas falas de cada flor-professora, que, mesmo diante do rigor que “marcou” o ser professora da época, externaram vínculos afetivos e atributos, ao descreverem que: “eram professoras excelentes” (professora Dália); “E a professora ficou gostando de mim, né! Eu ia com ela para o colégio (professora Bem-me-quer)”; “Era muito bom, era um tempo que a gente aprendia a ler, a gente só passava de ano quando a gente já sabia ler” (professora Acácia).

Nesse momento, não consigo compactuar com o reconhecimento de vínculos afetivos e os atributos identificados pelas minhas colegas professoras, haja vista que por mais que eu tente, até hoje, não consigo lembrar o nome e nem a fisionomia da professora que me alfabetizou. É como se, ao ter silenciado a minha fala, também tenha emudecido algumas lembranças que marcaram esse período escolar. Quiçá a marca positiva que ficou registrada na minha memória tenha sido a de não mais repetir esse modelo de educação com os meus alunos e alunas.

Nossas memórias voltam a se entrelaçar perante a fala recorrente da professora Acácia sobre o quanto “era muito bom” aprender a “ler” e fazer “contas”, sobretudo os “castigos” evidenciados, de certo não foram obstáculos que nos privassem desta descoberta, que marca, mais uma vez, a capacidade de adaptabilidade da criança ao contexto social, em que experiencia o processo de ensino e aprendizagem na escolarização infantil.

Ainda de acordo com as narrativas das professoras, todos as “respeitavam” dentro da escola e até mesmo nas festas fora da escola, quando esperavam que “ela balançasse a cabeça para então irmos brincar”. O que, na minha memória da infância, era considerado como “respeito” naquela época, interpreto como “medo” de

não ser reconhecida como uma criança bem-educada. Tal atitude estava interligada ao modelo de educação familiar da época. Lembro até hoje, de como os “olhos” dos adultos eram como freios ao principiarmos o inesperado por eles e que o “olhar” de censura fazia parte de ambas as culturas: familiar e escolar.

Como herança da cultura escolar, o brincar, sobremaneira, emergiu nas narrativas das professoras na sua forma de potencializar o prazer, a socialização, a criação de brinquedos. As professoras, assim como eu, rememoraram o brincar de amarelinha, peteca, bola de gude e empinar arraia, sendo o brincar de “roda” evidenciado como prática infantil mais explorada e vivenciada por cada uma de nós no espaço escolar.

A revivescência das brincadeiras denota, na memória de cada flor-professora, o momento de regate de sentimentos de prazer e de reconhecimento sobre a importância de tê-las experienciado na infância e o desejo de reproduzi-las no espaço da Creche Escola Comunitária de Educação Infantil: “eram várias brincadeiras que hoje eu gostaria até de resgatar aqui na escola” (professora Acácia); “essas brincadeiras que é necessário hoje na educação infantil” (professora Dália).

O brincar, portanto, foi reconhecido como experiência propulsora de aprendizagens na cultura infantil, cujas brincadeiras do passado gostariam de ser resgatadas pelas professoras no ambiente escolar na atualidade.

Ao ouvir a perspectiva do resgate das brincadeiras tradicionais no espaço educacional pesquisado, mais uma vez, minha *Alice* se coloca de pé, entrelaçando suas mãos ainda pequeninas no desejo das professoras. Afinal, havia adormecido no ombro da irmã pelo desânimo de apreciar uma história sem figuras e movimentos que provocassem a sua imaginação.

Saliento que rememorar a infância constitui-se como modos de significar e ressignificar sentimentos, pensamentos e ações, o que não implica em ser a cópia da realidade, que se revela nos discursos do percurso das professoras como marcas das interações sociais e das aprendizagens constituídas na infância.

Portanto, só me cabe dialogar e confrontar as experiências que nos aproximam e nos distanciam ao serem comparadas, e não julgar o que é próprio da memória de cada flor-professora, ou seja, como ela observou e interpretou a sua infância.

Neste momento, *Alice* chama a minha atenção, agora com o propósito de prosseguir a “*viagem*”. Pois mesmo não querendo ficar mais velha, sabia que o “tempo” não para como queria lhe convencer o *Chapeleiro*.

E lá foi ela se perguntando com sua curiosidade habitual: “Eu adoraria saber quantas milhas eu caí até agora”. E o mergulho cada vez mais intenso de *Alice*, passou a me oferecer novas pistas para aprofundar a discussão. Pistas que seguem a trilha da memória em que as narrativas passaram a contemplar o segundo objetivo específico: *Analisar a trajetória da prática docente das professoras da Educação Infantil*.

O percurso do desejo e/ou o não desejo marca achados do “nosso” ser professora da Educação Infantil, tramado pelas influências, oportunidades, lacunas e aprendizagens tecidas no itinerário da formação docente, ao entrelaçar “nossas” memórias que transitam pelo processo formativo inicial da docência, nos tempos e espaços em que as lembranças denotam as marcas do percurso de formação docente.

Desvelaram também os sentidos e significados da prática docente, cujos saberes da experiência se tornaram relevantes, nos escritos dessa tese, por ter sido tocada (algo dentro de mim) pelas experiências da prática docente, bem como pelas palavras e ações de cada flor-professora, tecidas por experimentos singulares. Na forma e na proporção em que foram respondendo ao que ia lhes acontecendo no decurso da profissão, como professoras da Educação Infantil, em que o cuidar e o educar estão voltados para a prática pedagógica.

Os achados de nossas experiências iniciais na docência da Educação Infantil anunciam e denunciam que tanto os conhecimentos técnico-científicos, adquiridos na trajetória de formação docente, quanto o exercício da prática não foram suficientes diante a realidade das demandas do cuidar e educar da Educação Infantil. E trazem à luz “inseguranças” de “nós” professoras, no início de carreira. Reminiscências, vivenciadas e consideradas por todas “nós” como um momento crítico do entre lugar de desejos, resistências, expectativas e contradições, mas também do reconhecimento de que era preciso investir na formação contínua, de intensas identificações e aprendizagens.

As análises e reflexões urdidas na dialética subjetiva e objetiva, sem sombra de dúvida, teceram no tempo e espaço as memórias de cada flor-professora que ouse chamar, nesse momento, de “nossas memórias”, vividas em espaços distintos,

rural e urbano. Mas o tempo e o contexto social nos aproximaram, ao se transformar nessa teia de interlocuções dos modos de ser, pensar e agir de professoras da Educação Infantil, que apontam para a constituição singular e coletiva da(s) identidade(s) pessoal-profissional, tecidas principalmente pelos contextos familiar e escolar, engendrados pela trama do macrosistema.

Portanto, a escuta e a análise das narrativas das professoras, ratificou o encontro de um alicerce comum, no que se refere à tessitura da(s) identidades de nós professoras pelo resgate de acontecimentos passados. Todavia, como já havia registrado anteriormente, o meu propósito nesta pesquisa não era exaltar o tempo passado, mas compreendê-lo. O que me foi possibilitado por semelhantes e diferentes pontos de vista, confrontados no entre lugar das memórias.

Nesse exato momento da escrita final da tese, paro e penso como dialogar com a prática docente, concomitante às observações diretas e aos registros no diário de campo. Haja vista se apresentarem como um caleidoscópio, pelas combinações variadas e agradáveis de efeito, causadas pelas falas individuais da prática das professoras e pela dinâmica observada na ambiência escolar.

Saliento que *Alice* não ficou muito surpresa com essa minha percepção, pois ela estava se acostumando com coisas a princípio estranhas, e nunca tinha certeza do que iria lhe acontecer de um minuto para o outro. No entanto, munuiu-se de coragem para o próximo passo, que foi entrar no lindo jardim e entrelaçar as vozes de cada flor-professora com a dinâmica da cultura escolar.

Desta forma, tomada pela coragem de *Alice*, ousei, porque toda produção implica em assumir riscos, dialogar e dialetizar com os achados da ambiência da Creche Escola Comunitária de Educação infantil, *lócus* de pesquisa.

Sobremodo as observações e registros da cultura escolar revelaram a rotina e a dinâmica singular e coletiva das professoras e demais pessoas que atuam no espaço educacional. Os achados marcam, desde a chegada, o acolhimento pelo afeto e respeito das professoras e auxiliares de classe para com crianças e a amabilidade entre professoras e familiares.

O contexto da instituição investigada revelou interesses e ações comuns entre todos os voluntários (professoras, auxiliares, diretor, diretora), quanto a garantia de todas as refeições diárias das crianças, incluindo a dos próprios adultos. Nesses momentos há um ritual em que os alimentos, fruto das doações, são compartilhados

e divididos entre todos, com ênfase primeiramente nas crianças, perante as condições de pobreza das famílias, do entorno da escola.

Na rotina escolar, na prática das professoras, identifiquei que na narrativa, existia um planejamento pensado que se contrapôs ao planejamento vivido para a professora Acácia, quanto à disposição da estrutura física, o quantitativo expressivo de crianças de faixas etárias diferenciadas e de escassez de recursos materiais. O que requeria praticamente um atendimento individualizado, contando apenas nesses momentos, com a participação ativa de uma auxiliar de classe.

Tal achado revelou que o brincar para as crianças de quatro e cinco anos acontecia efetivamente, nos dias de sexta-feira, sob a supervisão das auxiliares de classe e geralmente promovidas por voluntários externos. O que me fez lembrar a narrativa da professora Acácia, cuja memória das brincadeiras da infância revelaram o desejo de resgatar as brincadeiras tradicionais no espaço escolar, o que ainda não se apresenta como realidade.

As narrativas da professora Dália convergem com as observações quanto a não dicotomia entre o cuidar, o brincar e o educar das crianças de um e dois anos de idade. Entretanto, na narrativa da professora Bem-me-quer fica clara a prevalência dos conteúdos em detrimento da atividade do brincar, posto que acredita que, por estarem em fase de desenvolvimento (três anos), as atividades cognitivas e motoras finas devem ser priorizadas. O que aponta para uma concepção de educação tradicional conservadora.

As pistas continuaram sendo trilhadas, descortinando mais uma vez as narrativas, as observações e os registros do diário de campo com vistas a *Compreender como se constituiu a relação das professoras com as famílias das crianças ao longo da sua trajetória docente.*

As narrativas revelaram diversas queixas quanto à participação das famílias no espaço escolar. Tanto no não acompanhamento das crianças nas atividades enviadas para casa, quanto na não participação-colaboração nas tarefas rotineiras no espaço escolar. Sobretudo por se tratar de uma instituição comunitária, que sobrevive de doações, pois não recebe verba de nenhum órgão governamental e por isso depende do voluntariado. Mas para além das queixas das professoras, nos breves diálogos com pais e/ou responsáveis, nos momentos de chegada e de saída das crianças, foi constatado que havia o respeito, discricção e silenciamentos de ambas as partes.

Todas as professoras anunciam e denunciam, nas narrativas, os desafios diários da lida com a vulnerabilidade social que se apresenta no perfil das famílias do local em que está situada a creche escola. As adversidades vividas pelas professoras foram evidenciadas como pontos frágeis na educação familiar, dos quais me proporcionou *Identificar as concepções das professoras sobre família e os aspectos propulsores e/ou inibidores na relação família-instituição educacional que incidem no processo educativo da criança.*

A baixa escolaridade dos pais, a falta de um trabalho fixo – de uma ocupação, tanto dos pais, quanto das mães, a violência e as drogas, constituíram-se como aspectos identificados pelas professoras, como inibidores do desenvolvimento infantil, posto que tal vulnerabilidade social, impacta diretamente no comportamento da criança no ambiente escolar.

Em contrapartida, as palavras, ações e reações das professoras denotam a resiliência que emerge como superação às adversidades familiares em prol do desenvolvimento infantil. Como também as inferências relativas ao cuidar físico e emocional frente aos limites educativos, pouco presentificados na educação familiar. A resiliência das professoras na superação das adversidades se revelou como propulsora na relação escola e família, assim como o afeto com que as crianças são cuidadas no ambiente escolar.

As narrativas das professoras apontam que a família nuclear tradicional conservadora é considerada como “verdadeira família”, por evidenciarem que a referência de pai, mãe e filho, constitui-se como a estrutura ideal para o desenvolvimento e educação da criança. Entretanto, a monoparentalidade materna predominou no contexto investigado, o qual evidenciou apenas a monoparentalidade paterna em uma única família, dentre as 120 crianças que frequentam o espaço escolar.

Quanto ao perfil da professora ideal para atuar na Educação infantil, todas as professoras afirmam que primeiramente tem que gostar de criança, seguida dos atributos: ser alegre, afetiva e descontraída; ter jogo de cintura para contornar as situações na relação com as famílias; reconhecer quando a criança está ou não se desenvolvendo; se está com problemas; dar limites quando necessário; acolher todos sem distinção de raça, cor ou religião; ser professora, enfermeira, psicóloga e muitas vezes mãe.

Diante da vulnerabilidade social, do local em que está situada a creche escola, principalmente nos aspectos referentes à violência e ao tráfico de drogas, fui recomendada pelas próprias professoras a não estender a pesquisa entrevistando as famílias, o que de certa forma limitou a discussão sobre como as famílias observam e pensam a respeito do fazer das professoras e o desenvolvimento da criança, no espaço escolar pesquisado.

Com efeito, o tripé, narrativas, observação direta e os registros do diário de campo deram a dimensão e a consciência de que nossas memórias e ações se aproximam e/ou se distanciam dos discursos que se apresentaram de forma explícita e/ou subentendida e que tanto anunciaram, quanto denunciaram permanências na concepção das professoras de famílias “verdadeiras”. Ao reproduzirem a idealização do modelo de família nuclear tradicional; rupturas na conjugalidade, número expressivo da monoparentalidade materna e transferência quando o cuidar e o educar das professoras na Creche Escola de Educação Infantil, se sobrepõem à educação familiar para o desenvolvimento das crianças e suas infâncias.

Como na *Fábula de Alice no País das Maravilhas*, acredito que o que apresento nos escritos dessa tese, não deve ser considerado como o final de uma história, posto que pode reverberar na tessitura de outras histórias, outros olhares, outras vozes de professoras da Educação Infantil. Como bem fez *Alice* que contou tudo que havia lhe acontecido para a irmã, que depois de ouvir suas aventuras com muita atenção começou a imaginar:

[...] como Alice, no futuro, transformar-se-ia em uma mulher adulta, cercada de criancinhas e faria os olhos delas brilharem com muitas histórias estranhas, talvez até mesmo com o sonho do País das Maravilhas de há muito tempo atrás; como ela adoraria compartilhar com suas tristezas simples e alegrar-se com suas brincadeiras ingênuas, lembrando-se da sua própria infância (CARROL, 2002, p.122).

Deste modo, *Alice* continuará sempre a inquietar a mulher adulta que me tornei, e que acredito que no percurso que ainda estou por trilhar terei sempre presente a curiosidade, o espanto e os estranhamentos como marca que me constitui professora-pesquisadora.

REFERÊNCIAS:

ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, S. "O rei está nu": um debate sobre as funções da pré-escola. In: KRAMER, Sonia. **Educação ou tutela?** A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.

AIZPURÚA, R. L.; JABLONSKI, B.; FÉRES-CARNEIRO, T. (2007). Familias brasileiras y argentinas: entre La tradicion y la modernidad. **Revista Interamericana de Psicología**, n. 41. Disponível em:<www.scielo.br/paidéia>. Acesso em: 11 set. 2017.

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. **A professora nos entremuros do Cárcere**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015, 246f.

_____. **Educação de Jovens e Adultos em espaço prisional: um olhar para a reinserção social** - UNEB, 2012.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **Na hora de chover a gente não vai brincar né?** Crianças, professoras e o brincar na educação infantil: sentidos e significados. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC – Departamento de Educação – DEDC/CAMPUS I, Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Salvador, 2015, 233f.

ALMEIDA, Márcia Tereza Fonseca. **O Brincar em casa e na Escola: Um Estudo sob a perspectiva de crianças de uma Pré-Escola Pública**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia. Faculdade de Educação. Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidade. UNEB, Salvador, 2010, 128f.

ALMEIDA, Jane Soares. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval. et al. **O legado educacional do século XX**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. p. 59-101.

ALVES, Kallyne Kafuri; CÔCO, Valdete. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: as entradas e saídas das crianças. In: **ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** – XVI, 2012, Campinas. Campinas: Junqueira&Marin Editores, Livro 3, 2012. p. 005442 - p. 005451. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3250p.pdf>. Acesso em: 11/08/2017.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p. ISBN 978-85-7983-085-3.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Maria de Fátima. Gênero e família na construção de relações democráticas. In: FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. (org.) **Casal e Família: permanências e rupturas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009, p.9-23.

ARRIAGADA, Ilma. La diversidad y desigualdad de las familias latinoamericanas. **Rev.latino am.estud.fam.** v. 1, enero-diciembre, 2009. p. 9-21. Disponível em: <http://www.ucaldas.edu.co/docs/seminario_familia>. Acesso em: 30 set. 2017.

_____. **Família latinoamericanas**. Diagnostico y políticas publicas em los inicios Del nuevo siglo. Santiago do Chile: CEPAL/ ECLAC, n. 51, 2001.

BAHIA. Jornal A Tarde. Reportagem do **Jornal A Tarde** (2018). Disponível em <http://atarde.uol.com.br/bahia/salvador/noticias/1957648-pobreza-afeta-60,8%-das-criancas-na-bahia>. Acesso em 30/09/2018.

BALIANA, Livia Karla. **Monoparentalidade Feminina e seus Desafios**: um estudo exploratório. Dissertação de Mestrado. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Universidade de Lisboa, 2013.

BASTOS, Ana Cecília de Sousa, TRAD, L. A. B. A família enquanto contexto de desenvolvimento humano: implicações para a investigação em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, 1998 - 2 (3) p.106 – 115.

BASTOS, Ana Cecília de Sousa; RABINOVICH, Elaine Pedreira et. al. Narrativas Autobiográficas e sua Matéria: Construções, Rupturas e Transições. In: RABINOVICH, Elaine Pedreira et.al.(Org.) **Autobiografia Colaborativa e Investigação Autobiográfica**: a casa, os silêncios e os pertencimentos familiares. Curitiba: Juruá, 2016. (Coleção Família e Interdisciplinaridade).

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 135 p. 2007.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2009.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes; MOREIRA, Lúcia. O olhar de pais de camada média sobre a educação de filhos. In: MOREIRA, Lúcia; CARVALHO, Ana Maria Almeida. (orgs.) **Família e educação**: olhares da psicologia. São Paulo: Paulinas, 2008, cap. 2, p.33-57. Coleção família na sociedade contemporânea.

BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. Famílias brasileiras no século XX: os valores e as práticas de educação da criança. **Temas em psicologia**: processos sociais e desenvolvimento, n. 3, p.33-49, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: Ética do humano - compaixão pela terra. Vozes, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <http://www.vozes.com.br> Brasil. Acesso em set. 2018.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação**. Porto: Porto, 2004, p. 47-51.

BÖING, Elisângela; CREPALDI, Maria Aparecida; MORÉ, Carmen Leontina Ojeda Ocampo. Pesquisa com famílias: aspectos teórico-metodológicos. **Paidéia**, 2008,

18(40), 251-266. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/04.pdf>. Acesso em 02 de maio de 2015.

BOSI, Ecléa. **O Tempo Vivo da Memória: Ensaio de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo Bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, jul./dez. 2009. Disponível em: 1-Modelo_bioecologico769gico_do_desenvolvimento_de_Bronfenbrenner_-_implicac807(4).pdf

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. IBGE. Indicadores Demográficos, 2012. Disponível em: https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2012/sintese_defaultpdf_familias.shtm. Acesso em 12 de mai. 2015.

_____. IBGE. Indicadores Demográficos, 2017. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Acesso em 10 de nov. 2018.

_____. **Lei n. 12.796**, de 4 de abril de 2013: altera a Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Planalto Central, 2013.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara De Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/99. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 2009. Acesso em: 18 dez. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano**: tornando os seres humanos mais humanos. Porto Alegre. Artmed, 2011.

_____. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. **Developmental Psychology**, 1986, n. 22, 723-742.

BRONFENBRENNER, Urie & MORRIS, Pamela. A. The bioecological model of human development. In Damon W. (Series Ed.) & Lerner R. M. (Vol. Ed.), **Handbook of child psychology**: Theoretical model of human development (pp. 793-828). New York, NY: John Wiley, 2006.

_____. The ecology of developmental processes. Em W. Damon (Org.), **Handbook of child psychology** (Vol. 1, pp. 993-1027). New York, NY: John Wiley & Sons, 1998.

BRUCHINI, Maria Cristina Aranha. Trabalho e gênero no Brasil nos últimos dez anos. **Cadernos de Pesquisa**, 2007, v 37, n.132, p. 537-572.

BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. 2. ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

BUENO, Belmira; CATANI, Denise B.; SOUSA, Cynthia Pereira de (Org.). **A Vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 1998.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999.

CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI; Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. In: **CSP Cadernos de Saúde Pública**, 2018. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v34n3/1678-4464-csp-34-03-e00101417.pdf>> Acesso em jul de 2018.

CARROLL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**. Editorial Arara Azul. Tradução de Clélia Regina Ramos, 2002. Versão para eBook eBooksBrasil.org. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/alicep.html>. Acesso em 23 de Nov. 2015.

CARVALHO Ana Maria, FRANCO Ana Amélia et. al. Rede de cuidadores envolvidos no cuidado cotidiano de crianças pequenas. In: CASTRO, Mary Garcia; MOREIRA, Lúcia Vaz de Campos, CARVALHO, Ana Maria Almeida (Org.) **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012. 349 p.

CASTRO, Mary Garcia; CARVALHO, Ana Maria Almeida; MOREIRA, Lúcia Vaz Campos (Org.). **Dinâmica familiar do cuidado**: afetos, imaginário e envolvimento dos pais na atenção aos filhos. Salvador: EDUFBA, 2012. 349 p.

CERTEAU, Michel de. **A Invenção do Cotidiano**: as artes do fazer. Petrópolis, Vozes, 1994.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011. 250 p.

CLANDININ, D. Jean.; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CORREA, Mariza. História da Antropologia no Brasil (1930-1960). São Paulo: Vértice, **Revista dos Tribunais**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1987.

COWAN, P. A. Individual and Family Life Transitions: A Proposal for a New Definition. In P. Cowan & M. Hetherington (Eds.). **Family Transitions** (pp. 3-29). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1991.

CRUZ, Antonio Roberto Seixas da. **A relação escola e famílias**: concepções elaboradas por agentes educadoras no âmbito de uma escola pública dos anos iniciais do ensino fundamental. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

DE ANGELO, Adilson. O Espaço Tempo da Fala na Educação Infantil: A roda de conversa como dispositivo pedagógico. In: ROCHA, Eloisa Acires C.; KRAMER, Sonia (Org.). **Educação Infantil**: enfoques em diálogo (p. 53-65). 3a. ed. São Paulo: Papyrus, 2013. v. 1. 432 p.

DESSEN, Maria Auxiliadora & POLONIA, Ana da Costa. A Família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. 2007, p. 21-32. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

DESSEN, Maria Auxiliadora; CERQUEIRA-SILVA, Simone. Desenvolvendo sistemas de categorias com dados de entrevistas. In: L. Weber; M. A. Dessen. **Pesquisando a família**: instrumentos para coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009. p. 43-56.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, 2005 Vol. 9 n. 2 p. 303-312. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v9n2/v9n2a12.pdf>. Acesso em 10 ago. 2017.

DOMINGO, José Contreras. Profundizar Narrativamente La Educacion. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org). **(Auto)Biografias e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador, EDUFBA, 2015.

ELDER JR. Family Transitions, Cycles, and Social Changes. Em: P. A. Cowan e E. M. Hetherington (Eds.) **Family Transitions**. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2, 1991, p. 32-54.

ESPINHEIRA, Gey. **Metodologia e prática do trabalho em comunidade - ficção do real**: observar, deduzir e explicar - esboço da metodologia de pesquisa. EDUFBA, Salvador 2008.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha, ZIVIANI, Cílio. Conjugalidades contemporâneas: um estudo sobre os múltiplos arranjos amorosos da atualidade. In: FÉRES-Carneiro (org). **Casal e família**: permanências e rupturas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

FÉRES-CARNEIRO, Terezinha; MAGALHÃES, Andrea. A parentalidade nas múltiplas configurações familiares contemporâneas. In: MOREIRA, Lúcia Vaz Campos; RABINOVICH, Elaine Pedreira (org) **Família e Parentalidade**: olhares da Psicologia e da história. Curitiba: Juruá, 2011; p.117- 133.

FIGINI, Maria Grazia. Família Lugar de Acolhida e Solidariedade. In: COGO, Luisa; CHAVES, Cilene C. Caetano (orgs.). **Família**: primeiro sujeito educativo. Belo Horizonte: CDM: AVSI, 2003. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14661557/familia-o-primeiro-sujeito-educativo-avsi/33>. Acesso em 01 de jul. de 2015.

FINGER, Matthias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In.: NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FONSECA, Cláudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Revista Saúde e Sociedade**, v. 14, n.2, p.50-59, maio-ago, 2005.

FOREST, Nilza Aparecida. WEISS, Silvio Luiz Indrusiak. **Cuidar e Educar**: Perspectiva para a prática pedagógica na educação infantil, 2011. Disponível em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev03-07.pdf> . Acesso em: Jan. 2017.

FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto editora, 2011.

FREINET, Célestin. **O itinerário de Célestin Freinet**: a livre expressão na Pedagogia Freinet. Tradução Priscila de Siqueira. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individuação e formação. São Paulo, Paulus, 2011.

_____. Escrever: possibilidades de caminhar para si e para o outro. **Revista Internacional d'Humanitas**. CEMO-FEUSP/Univ. Autônoma de Barcelona. Ano XII, n. 17, set./dez, 2009.

_____. **Formação de professores**: tecendo experiências. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, 2008.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 2003.

GALENO, Eduardo. Ventana sobre La utopia. In: **Las palabras andantes**. 5 ed. Buenos Aries: Argentina. Catálogos S.R.L, 2010.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010.

_____. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. **Revista Psicologia da Educação**, 20, 1º sem 2005, p. 139-151.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GUIMARÃES, Leonor de Santana. **A infância e sua educação diante das mudanças familiares**: concepções de mães e de professoras da educação infantil. 2008. Dissertação de Mestrado - Universidade Católica de Salvador, 2008.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sidou. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2013.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. In: **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios**: Síntese de indicadores 2018 – PNAD. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/multidominio/genero/20163-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em 28 de set. 2018.

_____. **Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios**: Síntese de indicadores 2013 – PNAD. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2013>> Acesso em: 09 out. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JABLONSKI, Bernardo. O cotidiano do casamento contemporâneo: a difícil e conflitiva divisão de tarefas e responsabilidades entre homens e mulheres. FÉRES-CARNEIRO, Terezinha. (org.) **Família e casal**: saúde, trabalho e modos de vinculação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007, p.203-228.

JACQUET, Chistiane; COSTA, Livia. Fialho. (Org.). **Família em mudança**. São Paulo: Companhia Ilimitada, 2004.

JARVIS, Peter. O futuro da educação de adultos na sociedade de aprendizagem. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 35(1), p. 41-66, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. Prefácio. In SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

_____. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira; adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo: Cortez, 2004.

JOVCHELOVITCH, Sandra.; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W. GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KISHIMOTO, Tizuko Morshida. (Org.). **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

_____. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUHLMANN, Júnior, Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LA BANCA, Juliane Mendes Rosa. O professor de Educação Infantil: uma análise das concepções de docência na produção acadêmica. Florianópolis. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção Experiência e Sentido.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

_____. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. nº 19, p.20-28, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2009.

LEAL, Teresa Cristina Merhy. **O estudo da família no itinerário formativo do pedagogo/ professor: concepções de docentes e formandos de um Curso de Licenciatura em Pedagogia da Cidade de Salvador**. 2011. 203 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Católica do Salvador (UCSAL).

LEAL, Teresa Cristina Merrhy et. al. Morar, Brincar, Pertencer. In: RABINOVICH, Elaine Pedreira et.al. **Autobiografia Colaborativa e Investigação Autobiográfica: a casa, os silêncios e os pertencimentos familiares**. Curitiba: Juruá, 2016; p. 327-352 (Coleção Família e Interdisciplinaridade).

LOSACCO, Sílvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (Org.). **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 63-76.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica/etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicação e trabalhos científicos**. 7 ed., São Paulo: Atlas, 2009.

MELILLO, Aldo. OJEDA, Elbio Nestor Suarez. **Resiliência: Descobrir as próprias fortalezas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

MICARELLO, Hilda Aparecida Linhares da Silva. **Formação de professores da educação infantil**: puxando os fios da história. 3ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOMBERGER, Christine Delory. Narrativa de investigação profissional: um dispositivo de pesquisa-formação sob a forma de uma escrita implicada. SOUZA, Elizeu Clementino de.(Org). **(Auto)biografias e Documentação Narrativa**: rede de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p.13-38, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/index.php/dialogo?d99=pdf&dd1=1571>>. Acesso em set. 2018.

MOREIRA, Lúcia Vaz Campos; BIASOLI-ALVES, Zélia Maria Mendes. As famílias e seus colaboradores na tarefa de educar os filhos. **Ver. Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**. 2007; 17(1): 26-3. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/19812/21883>>. Acesso em: 16 julho 2016.

MOREIRA, Lúcia Vaz Campos; LORDELO, Eulina da Rocha. Creche em ambiente urbano pobre: ressonâncias no ecossistema desenvolvimental. **Interação em Psicologia**, 2002, 6, p.19-30.

NADER, Maria Beatriz. A condição masculina na sociedade. Dimensões. **Revista de História da UFES**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, nº 14, p. 461-480, 2002.

NEDER, Rosa Maria. Mãe-professora: por uma desconciliação de identidades. IN: FAGUNDES, Teresa Cristina Pereira Carvalho. **Ensaio sobre Identidade e Gênero**. Salvador: Helvécia, 2003, p. 157-174.

NOGUEIRA, Celeide Agapito Valadares. Educação infantil religiosa no Brasil: ressonâncias das políticas públicas. **Revista Eletrônica Correlatio**, v. 16, n. 2 – Dez. de 2017.

NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NÓVOA, A. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. (Ed.). **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

NÓVOA, Antônio. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/690/1/21136_1517-9702_.pdf. Acesso em 22 de mai. 2016.

_____. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto, Porto Editora, 1992.

OBSERVATÓRIO DAS METRÓPOLES. **Análise das Regiões Metropolitanas do Brasil**. Construção de Tipologias, Tipologia Social e Identificação de Áreas Vulneráveis. Rio de Janeiro, 2005.

OLIVEIRA, Zilma, Moraes Ramos de. **Educação Infantil: Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Formação e profissionalização de professores da educação infantil**. Veras Rev. Acad. de Educ. v.2; n.2. 2012. pp. 223-231.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. Afeto (Des)Encontrado: que veux-tu? In: RABINOVICH, Elaine Pedreira et al. **Autobiografia Colaborativa e Investigação Autobiográfica: a casa, os silêncios e os pertencimentos familiares**. Curitiba: Juruá, 2016; p. 93-100. (Coleção Família e Interdisciplinaridade).

PETRINI, João Carlos. Significado social da família. **Cadernos de Arquitetura e Urbanismo**. v. 16, n. 18/19, 2009.

_____. **Mudanças sociais e familiares na atualidade: reflexões à luz da história social e da sociologia**. 2005. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/memorandum/artigos08/artigo02.pdf>. Acesso em 19 de Ago 2017.

_____. Notas para uma antropologia da família. 2003. Disponível http://www.ibdfam.org.br/_img/congressos/anais/120.pdf >. Acesso em 01/06/2017.

Pichon-Rivière, Enrique. **O processo grupal**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes; 2005.

PIRES, Adriane Regina Scaranti. MORENO, Gilmara Lupion. **Rotina e escola Infantil: Organizando o cotidiano de crianças de 0 a 5 anos**. EDUCERE, 2015. Disponível: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/15902_9267.pdf. Acesso: 05/10/2018.

PRADO, Guilherme Val Toledo. Prefácio. In: CAMPOS; Cristina Maria; PRADO, Guilherme Val Toledo. **Pipocas Pedagógicas: narrativas outras das escolas**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs.). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin; Brasília, Distrito Federal: CAPES, 2007.

RABINOVICH, Elaine Pedreira; BASTOS, Ana Cecília de Sousa; SILVA, Maria Angélica Vitoriano da; LEAL, Teresa Cristina Merhy (org.) **Autobiografia Colaborativa e Investigação Autobiográfica: a casa, os silêncios e os pertencimentos familiares**. Curitiba: Juruá, 2016. (Coleção Família e Interdisciplinaridade).

RAMOS, Graciliano. **Infância**. 38. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

REGO, Teresa Cristina. **Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. A Contribuição das noções de entre-lugar e de fronteira para a análise da relação entre religião e democracia. **Revista de Estudos da Religião**. Ano 15 · nº 02 · Jul/Dez 2015, p.164.

RIBEIRO, Paula Simon. Jogos e brinquedos tradicionais. In: SANTOS. Santa Marli Pires dos. **Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos**. 7ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ROCHA, Eloisa Acires C.; KRAMER, Sonia (Org.). Educação Infantil: enfoques em diálogo. DE ANGELO, Adilson. **O Espaço Tempo da Fala na Educação Infantil: A roda de conversa como dispositivo pedagógico**, p. 53-65 3a. ed. São Paulo: Papirus, 2013. v. 1. 432p.

ROMANELLI, Geraldo. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, Maria do Carmo Brant (org). **A Família Contemporânea em Debate**. São Paulo: EDUC/Cortez, 2000.

SAMARA, Eni de Mesquita. **O que mudou na família brasileira?: da colônia à atualidade**. Psicologia USP, 2002, vol.13, n.2, pp.27-48. ISSN 0103-6564. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642002000200004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt Acesso em 14 de Nov. 2017.

_____. **A família brasileira**. São Paulo, SP (Brasil): Brasiliense, 1998.

SANTOS, José Eduardo Ferreira. **Travessias: a adolescência em Novos Alagados: trajetórias pessoais e estruturas de oportunidade em um contexto de risco psicossocial**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2004. Biblioteca Central – UFBA. 175 f. Disponível em: <https://ips.ufba.br/travessias-adolescencia-em-novos-alagados-trajetorias-pessoais-e-estruturas-de-oportunidade-em-um>. Acesso em 14 de mai. 2018.

SANTOS, Luciene Souza. **A Emília que mora em cada um de nós: a constituição do professor-contador de histórias**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Salvador, 2013, 164 f.

SARMENTO, Teresa. As Identidades Profissionais em Educação de Infância. In: **Locus SOCI@L**. n. 2/2009. p. 46-64. Disponível em: <<http://cesss.fch.lisboa.ucp.pt/images/site/locus-social/locus-social-n2-2009.pdf#page=43&zoom=80>>. Acesso em 23 set, 2018.

SARTI, Cynthia Andersen. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (Org.) **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 21-36.

_____. Famílias enredadas. In: ACOSTA, A.R.; VITALE, M.A.F. (Org.) **Família: redes, laços e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 21-36.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: São Paulo. Autores Associados, 2008.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA, Talita Dias Miranda. Trajetórias de formação de professoras de educação infantil: história oral de vida. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo – USP, 2012.

SILVA, Ana Maria Costa. **Formação, percursos e identidades**. 2003. Disponível em:

<https://www.researchgate.net/publication/303987742_Formacao_Percursos_e_Identidades>. Acesso em 21 de Ago. 2018.

SINGLY, François de. **Sociologia da família contemporânea**. Tradução Clarice Ehlers Peixoto. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

SORJ, Bila. Trabalho remunerado e não-remunerado. In: OLIVEIRA, Sueli, RECAMÁN, Marisol; VENTURI, Gustavo (orgs.). **A mulher brasileira nos espaços público e privado**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs). **Autobiografias, histórias de vida e formação**: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. Tese, 2004. 344 f.

SOUZA, Filomena. **O que é ser adulto**: a sociologia da adultez. Porto: Memória Imaterial, 2010. Disponível em:

http://www.memoriamedia.net/bd_docs/Sociologiadadultez20livro.pdf Acesso em 11 de abr. 2016.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: ou das não coincidências nas relações de ensino. Infancia y Aprendizaje - **Journal for the Study of Education and Development**. v.30. 2006.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 4ªed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEPERMAN, Daniela Waldman. **Família, parentalidade e época**: um estudo psicanalítico. São Paulo: Escuta, 2014.

VIANA, Cynthia Maria Jorge. A Tessitura do Ensaio em Theodor W. Adorno. **Tese** (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

WAGNER, Adriana. **Desafios psicossociais da família contemporânea**: pesquisas e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 2011.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Tradução Cláudia Berliner. Revisão Técnica Izabel Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (coleção Psicologia e Pedagogia).

WEISS, Elfy M. Gohring. Educação Infantil: espaço de educação e de cuidado. In: FLÔR, D. C.; DURLI, Z. **Educação infantil e formação de professores**. Florianópolis: UFSC, 2012.

WELBER, Lídia Natalia Dobrianskyj; DESSEN, Maria Auxiliadora. **Pesquisando a família**: instrumento para a coleta e análise de dados. Curitiba: Juruá, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) professor (a)

A Senhora está sendo convidada para participar, como voluntária, da pesquisa intitulada, “Narrativas de professoras da Educação Infantil: formação, prática docente e relação com as famílias em uma instituição comunitária”, que está sendo desenvolvida pela doutoranda Teresa Cristina Merhy Leal, no Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, UCSal, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Vaz de Campos Moreira e coorientação da Profa. Dra. Carla Verônica Albuquerque Almeida.

Esta pesquisa tem por objetivo apreender, a partir de narrativas de professoras de uma Instituição Comunitária de Educação Infantil, o percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias.

A sua participação consiste em responder questões elaboradas pela pesquisadora na forma de entrevista narrativa. O roteiro inclui questões referentes ao percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias na instituição comunitária em que atua e terá duração aproximada de 60 a 90 minutos.

Essa atividade não é obrigatória, podendo desistir de sua participação a qualquer momento e retirar o seu consentimento, sem que haja qualquer penalização ou prejuízo para a senhora (Res. 466/12 CNS/MS).

Ao decidir participar deste estudo esclareço que:

- Caso a senhora não se sinta a vontade com alguma questão da entrevista narrativa, poderá deixar de respondê-la, sem que isso implique em qualquer prejuízo.
- As informações fornecidas poderão, mais tarde, ser utilizadas em trabalhos científicos e sua identificação será mantida em sigilo, isto é, não haverá chance do seu nome ser identificado, assegurando-lhe completo anonimato.
- Devido ao caráter confidencial, essas informações serão utilizadas apenas para os objetivos de estudo. Por isso a entrevista será gravada para possibilitar o registro de todas as informações fornecidas pela senhora, as quais posteriormente serão transcritas. Tais gravações serão mantidas sob a guarda da pesquisadora que, após a transcrição não identificada da mesma, apagará o conteúdo gravado.
- A participação da senhora não implica em nenhum custo financeiro, mas caso tenha alguma despesa em decorrência desta entrevista, a senhora será ressarcida.
- O estudo apresenta benefícios conforme CNS RES/12. Dessa forma, esta pesquisa poderá ajudar a senhora a refletir sobre o seu percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias na instituição comunitária em que atua. Além disso, como benefícios

indiretos, a investigação ampliará o conhecimento científico sobre aspectos confortáveis e desconfortáveis do seu percurso de formação, da prática docente e da relação com as famílias na Instituição comunitária em que atua.

- Há riscos de desconforto em decorrência de a entrevista ser gravada e abordar conteúdos íntimos. Caso isso ocorra, a entrevista será interrompida e receberá apoio por parte da pesquisadora.
- Este documento possui duas vias, sendo que uma ficará com a senhora e a outra com a pesquisadora.

Em caso de dúvida ou outra necessidade de comunicação com a pesquisadora, poderá entrar em contato por meio do endereço/telefone:

Teresa Cristina Merhy Leal - Telefone (71) 98243-8515.

Universidade Católica do Salvador – Programa de Pós-Graduação em Família na Sociedade Contemporânea, Av. Cardeal da Silva, 205 - Federação, Salvador-Ba. CEP: 40.231-902. Salvador-Ba.

Caso queira algum esclarecimento ético, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSal, cujo telefone é: (71) 3203-8913

Eu, _____, aceito voluntariamente participar deste estudo, estando ciente de que estarei livre para, a qualquer momento, desistir de colaborar com a pesquisa, sem que isso acarrete qualquer prejuízo.

Local e data: _____

Assinatura do Participante _____

Assinatura da pesquisadora _____

APÊNDICE B

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR – UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FAMÍLIA NA SOCIEDADE
CONTEMPORÂNEA**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA COM PROFESSORAS DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

DATA: _____

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

- 1- Idade: _____
- 2- Escolaridade: _____
- 3- Estado Civil: _____
- 4- Bairro em que reside: _____
- 5- Religião: _____

**II) PERCURSO DE FORMAÇÃO, DA PRÁTICA DOCENTE E DA RELAÇÃO COM AS
FAMÍLIAS**

1. Tente realizar uma “viagem” ao túnel do tempo, recordando a sua infância. Fale sobre ela.
2. Como era a sua escola, quais os fatos e experiências que marcaram a sua escolaridade na infância?
3. E os seus professores? Como era a relação com eles?
4. Fale sobre a sua trajetória profissional como professora?
5. E na Educação Infantil? Qual o sentido de ser professora neste seguimento da educação?
6. Como se desenvolve a sua prática docente na Educação Infantil?
7. No percurso da sua trajetória como professora de Educação Infantil, como construiu os conceitos de cuidar, educar e brincar?
8. E a relação com as famílias das crianças que são seus(as) alunos(as)?
9. Para Você, qual seria a professora ideal para a Educação Infantil?