



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JÉSSICA CAROLINE PEREIRA DA SILVA COSTA**

**SABERES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MARICÁ**

**RIO DE JANEIRO**

**2021**

**JÉSSICA CAROLINE PEREIRA DA SILVA COSTA**

**SABERES DOCENTES: EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE MARICÁ**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis

**RIO DE JANEIRO**

**2021**

### CIP - Catalogação na Publicação

CC837s Costa, Jéssica Caroline Pereira da Silva  
Saberes Docentes: Experiências Narrativas de  
Professoras da Educação Infantil da Rede Municipal  
de Maricá / Jéssica Caroline Pereira da Silva  
Costa. -- Rio de Janeiro, 2021.  
127 f.

Orientadora: Graça Regina Franco da Silva Reis.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do  
Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Formação Docente. 2. Educação Infantil. 3.  
Currículo. 4. Pesquisa Narrativa. I. Reis, Graça  
Regina Franco da Silva, orient. II. Título.



Continuação da Ata de Defesa de Dissertação do(a) mestrando(a) JÉSSICA CAROLINE PEREIRA DA SILVA COSTA, realizada em 27 de outubro de 2021.

Prof(a). Dr(a). Prof<sup>a</sup>. Dra. Graça Regina Franco da Silva Reis UFRJ

Prof(a). Dr(a). Daniela de Oliveira Guimarães (UFRJ)

Prof(a). Dr(a). Inês Ferreira de Souza Bragança (UNICAMP/UERJ)

JÉSSICA CAROLINE PEREIRA DA SILVA COSTA – candidato(a)

*Graça Reis*

---

Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)  
Presidente da Banca

Para José, Ivonete e Vinicius,  
amores que me constituem.  
Muito do que sou, devo a vocês.

## AGRADECIMENTO

Agradeço a Deus, em quem deposito toda a minha fé, por ter me dado forças e saúde para cumprir mais uma etapa da minha vida e por todos os cuidados concedidos.

Ao meu marido, Vinicius, meu grande amor, incentivador e amigo. Obrigada pelo apoio e por estar sempre ao meu lado.

À minha família, meu pai José e à minha mãe Ivonete, pelo carinho, amor, dedicação, preocupação, educação e valores transmitidos a mim que foram motivos que me incentivaram a chegar até aqui. Às minhas avós pelas palavras de apoio. Aos meus irmãos, tias e primos pela força e palavras de motivação ao longo deste processo. Ao meu sogro Américo e à minha sogra Sheila, pela amizade e carinho.

Aos meus sobrinhos, Pietro e Helena, por me proporcionarem momentos de alegria.

À minha orientadora Graça Reis por ter me acolhido, pela paciência e atenção com a minha escrita e pelas grandes contribuições, sem as quais não seria possível tecer esta dissertação.

Às professoras Inês Bragança e Daniela Guimarães por aceitarem, gentilmente, compor a banca, e pelo privilégio de dialogar nesse momento.

À professora Maria das Graças Nascimento pela leitura cuidadosa e generosa, e pelas contribuições no Exame de Projeto.

Ao grupo de pesquisa que me proporcionou momentos de leituras, reflexões e crescimento durante esse tempo.

À Isabel, amiga que fiz no percurso, obrigada por me ensinar, por me acolher, por aguentar meus desabafos, por me incentivar.

Às parceiras do mestrado Josiméia e Rosana, pelos momentos de troca e incentivo.

À Ilana e a Marina, pelo suporte e auxílio técnico no decorrer das conversas realizadas pela plataforma de reuniões online.

A todos os amigos, que mesmo de forma indireta contribuíram, me oferecendo momentos de alegria e descanso.

Aos professores do PPGE da UFRJ, que compartilharam seus conhecimentos e dividiram suas experiências e ensinamentos, e pelas leituras, reflexões, discussões que me proporcionaram crescimento durante o mestrado.

Aos funcionários da Secretaria do PPGE-UFRJ, especialmente à Solange, pela disponibilidade.

Ao PPGED-UFF, pela oportunidade de cursar uma disciplina e viver discussões importantes para esse trabalho de pesquisa.

E, especialmente, às professoras da Rede de Maricá que aceitaram participar como *professoras autoras* na pesquisa e me ensinarem tanto.



Há tantos diálogos  
Diálogo com o ser amado  
o semelhante  
o diferente  
o indiferente  
o oposto  
o adversário  
o surdo-mudo  
o possesso  
o irracional  
o vegetal  
o mineral  
o inominado  
Diálogo consigo mesmo  
com a noite  
os astros  
os mortos  
as ideias  
o sonho  
o passado  
o mais que futuro  
Escolhe teu diálogo  
e  
tua melhor palavra  
ou  
teu melhor silêncio  
Mesmo no silêncio e com o silêncio  
dialogamos.

Carlos Drummond de Andrade

## **RESUMO**

COSTA, Jéssica, C. P. S. **Saberes docentes: Experiências narrativas de professoras da Educação Infantil.** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente dissertação partilha uma investigação que teve como objetivo discutir os saberes e conhecimentos que são tecidos no ambiente escolar a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras e crianças para além do que dizem os documentos sobre currículo e formação docente, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano.

A pergunta que norteia este trabalho indaga sobre as experiências dos cotidianos das professoras e das crianças nas quais percebemos o transbordamento de saberes e conhecimentos para além do que é planejado e previsto e os *espaçostempos* de formação das docentes. Esta investigação é tecida por meio de uma pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2015), tendo como referencial teórico epistemológico as contribuições das pesquisas com os cotidianos de (ALVES, 2003) e (OLIVEIRA, 2012), a interlocução com as discussões de (SANTOS, 2002) para pensar sobre modernidade e ciência e como aporte metodológico (REIS, 2014) e (BRAGANÇA, 2012) entre outros autores que dialogaram com essa pesquisa. Desse modo, a investigação mergulha em narrativas docentes e elege a conversa como procedimento metodológico. Esta prática buscou tornar visíveis as narrativas das professoras que, ao narrarem, assumem uma postura reflexiva e (re)vivem experiências e histórias de seus *saberesfazeres*. Ao trabalhar com as experiências narradas pelas professoras, estas configuraram um componente potente de compreensão dos processos formativos e da constituição dos saberes docentes. Portanto, busca compreender os caminhos tecidos em seus processos formativos e de que forma criam currículos para além dos documentos curriculares.

**Palavras-chave: Formação docente - Educação Infantil – Currículo - Pesquisa Narrativa**

## **ABSTRACT**

COSTA, Jéssica, C. P. S. Teacher knowledge: Narrative experiences of early childhood teachers. 127 f. Dissertation (Masters in Education) - Faculty of Education, Federal University of Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation shares an investigation that aimed to discuss the knowledge and apprenticechip that are woven in the school environment from the relationships built in the space of Early Childhood Education between teachers and children beyond what the documents about curriculum and teacher training say, making visible the practical everyday experiences. The question that guides this work asks about the daily experiences of teachers and children in which we perceive the overflow of knowledge and apprenticechip beyond what is planned and foreseen and the space-times of teacher training. This investigation is woven through a narrative research (CLANDININ; CONNELLY, 2015), having as an epistemological theoretical framework the contributions of researches to the daily lives of (ALVES, 2003) and (OLIVEIRA, 2012), the dialogue with the discussions of (SANTOS, 2002) to think about modernity and science and as a methodological contribution (REIS, 2014) and (BRAGANÇA, 2012) among other authors who dialogued with this research. Thus, the investigation delves into teaching narratives and chooses conversation as a methodological procedure. This practice sought to make visible the narratives of teachers who, when narrating, assume a reflective posture and (re)live experiences and stories of their know-how. When working with the experiences narrated by the teachers, they configured a powerful component of understanding the training processes and the constitution of teaching knowledge. Therefore, it seeks to understand the paths woven into their formative processes and how they create curricula beyond curricular documents.

**Keywords: Teacher training - Early childhood education - Curriculum - Narrative Research**

## **LISTAS DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEE** Atendimento Educacional Especializado

**BNCC** Base Nacional Comum Curricular

**CAP** Colégio de Aplicação

**CAPES** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

**CONPAS** Conversas com Professores Alteridades e Singularidades

**DCNEI** Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

**ECA** Estatuto da Criança e do Adolescente

**EI-UFRJ** Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro

**EPELLE** Encontro de Professores para Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita

**IDEB** Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**LEDUC** Laboratório de Estudos de Linguagem, Leitura, Escrita e Educação

**MEC** Ministério da Educação

**PPP** Projeto Político Pedagógico

**SARS-COV 2** Síndrome Respiratória Aguda Severa

**SME** Secretaria Municipal de Educação

**TCLE** – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**UFF** Universidade Federal Fluminense

**UFRJ** Universidade Federal do Rio de Janeiro

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Onda, Suzy Lee	17
Figura 2 - Votação dos animais em extinção	24
Figura 3 – Quem quer pizza?	34
Figura 4 – Quem quer pizza?	34

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>1 PARA INICIAR A CONVERSA</b> .....	<b>15</b>
<b>1.1</b> Caminhos que levaram à construção da pesquisa .....	15
<b>1.2</b> A experiência do narrar .....	37
<b>1.3</b> Um olhar para a pesquisa narrativa .....	41
<b>1.4</b> A pesquisa <i>nosdoscom</i> os cotidianos.....	44
<b>2 PESQUISAS SOBRE NARRATIVAS DOCENTES: HÁ ESPAÇO PARA OS SABERES DOCENTES NOS COTIDIANOS NAS/DAS ESCOLAS?</b> .....	<b>51</b>
<b>2.1</b> Educação Infantil: breve histórico .....	51
<b>2.2</b> Saberes e conhecimentos tecidos no chão da escola: os currículos praticados .....	65
<b>3 ESPAÇOSTEMPOS DA FORMAÇÃO: A NARRATIVIDADE DOCENTE</b> .....	<b>82</b>
<b>3.1</b> Diferentes contextos de formação .....	84
<b>3.2</b> <i>Espaçostempos</i> de formação: ouvindo a voz de Marina.....	91
<b>3.3</b> <i>Espaçostempos</i> de formação: ouvindo a voz de Pedro.....	94
<b>3.5</b> <i>Espaçostempos</i> de formação: ouvindo a voz de Elisangela .....	97
<b>3.4</b> <i>Espaçostempos</i> de formação: ouvindo a voz de Marcela .....	99
<b>3.6</b> <i>Espaçostempos</i> de formação: ouvindo a voz de Janaina.....	102
<b>4 PONTO A PONTO: O QUE TEMOS APRENDIDO COM AS EXPERIÊNCIASNARRATIVAS DE PROFESSORAS?</b> .....	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>110</b>

## APRESENTAÇÃO

O presente trabalho dissertativo tem como objetivo discutir os saberes e conhecimentos que são tecidos no ambiente escolar, a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras<sup>1</sup> e crianças para além do que dizem os documentos sobre currículo e formação docente, ou seja, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano. Trouxe, para isso, narrativas de professoras com as quais conversei sobre esse cotidiano da Educação Infantil.

As perguntas que nortearam este trabalho a fim de atingir este objetivo são: Quais os momentos dos cotidianos das professoras e das crianças em que percebemos o transbordamento de saberes e conhecimentos, superando o planejado e o previsto? Quais foram os *espaçostempos*<sup>2</sup> de formação das professoras com quem conversei?

Para ajudar a refletir sobre essas perguntas, reuni alguns autores, que irão tecer ponto a ponto esse entrelaçamento de ideias. Ligar esses fios, não foi uma tarefa nada fácil, esqueci a quantidade de vezes que entrei em um círculo vicioso de escrever e apagar, mas aprendi que a escrita só é possível se nos aventurarmos nela, sem medo das palavras e sem medo de errar. Lembrei-me do conto “Rumpelstiltskin”, a história de um anão que ajuda uma jovem menina a tecer palha para transformá-la em ouro, uma valiosa metáfora para tarefas impossíveis que às vezes a vida nos pede. Assim como foi desafiador para a jovem camponesa transformar linha em ouro, tem sido para mim juntar os fiapos e transformá-los em algo que faça sentido. Ao pensar sobre o aporte-teórico metodológico que escolhi para sustentar esse trabalho, arrisco-me a compará-los com o “anão”, pois este colabora com os seus “fios” na tessitura dessa escrita, me auxiliando a iluminar e reluzir as ideias.

Como aporte teórico-metodológico, buscamos interlocução com as discussões de Santos (2002) para pensar sobre modernidade e ciência. Para pensar a pesquisa narrativa Clandinin e Connelly (2015). As contribuições das pesquisas *nosdoscom* os cotidianos

---

<sup>1</sup> Nessa investigação, será utilizado o termo “professoras”, no feminino, assim acabo por desobedecer ao padrão normativo da língua, mas essa atitude refere-se a uma decisão política, ao considerar que a grande maioria das docentes que atuam na Educação Infantil são mulheres, apesar de ter realizado a conversa com um professor.

<sup>2</sup> Inspirada pelos estudos da professora Nilda Alves, a escolha pela junção das palavras tem como objetivo mostrar que não há uma separação no sentido das palavras, e que estas podem ser compreendidas se forem entendidas como uma em referência à outra e não de maneira oposta, como aprendemos na modernidade. Assim, ao serem unidas formam um novo sentido, diferente do que possuem quando estão separadas.

nos estudos de Alves (2003) e Oliveira (2012). Reis (2014) e Bragança (2012), entre outros autores que irão dialogar com essa pesquisa.

Compreender os caminhos e temas abordados por outros pesquisadores é um componente importante da pesquisa, pois nos coloca frente ao assunto, com o objetivo de resgatar reflexões já realizadas. Portanto, pesquisar exige olhar para trás, para o que já foi investigado e continuar a percorrer o caminho, e não passar novamente por onde outros já passaram sem um novo olhar, uma nova direção. Com isso, foi realizado um levantamento bibliográfico disponibilizado em anexo, que contribuiu para o conhecimento dos percursos trilhados por outros. Realizei, assim, um primeiro levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações da CAPES. Utilizei as expressões “narrativas docentes” e “cotidiano escolar”, encontrei sessenta e uma (61) dissertações no período de 2010 a 2019. Optei também, por realizar um segundo levantamento bibliográfico no Banco Teses da CAPES com os mesmos descritores “narrativas docentes” e “cotidiano escolar”.

A dissertação será estruturada da seguinte forma: Apresentação: expõe de forma breve o tema e as questões da pesquisa. **Capítulo 1 – Para iniciar a conversa** - introduz o tema, objetivos e questões da pesquisa em articulação com minha trajetória de formação e atuação profissional. Exponho as reflexões teórico-metodológicas sobre a pesquisa. **Capítulo 2 – Pesquisas sobre narrativas docentes: Há espaço para os saberes docentes nos cotidianos nas/das escolas?** – apresenta de forma breve as políticas públicas que norteiam o campo da educação infantil, discutindo que a produção curricular na educação infantil está para além do que está indicado nos documentos curriculares. **Capítulo 3 – Espaçotempos da formação docente: a narratividade docente** - apresenta os *espaçotempos* da formação docente, por meio das narrativas das *professorascolaboradoras* da pesquisa. **Capítulo 4 – Ponto a ponto: o que temos aprendido com as experiênciasnarrativas de professoras?** - apontam as aprendizagens tecidas com as experiências narradas pelas professoras, estas configuraram um elemento potente de compreensão dos processos formativos e da constituição dos saberes docentes, tecidos nos diversos *espaçotempos* formativos. Por fim, listarei as referências bibliográficas da pesquisa.



## 1 PARA INICIAR A CONVERSA

Começar um projeto de pesquisa, significa iniciar a escrita de uma nova história “ao compormos nossas narrativas, nos movemos no espaço tridimensional, relembramos histórias passadas que influenciam nossas perspectivas presentes através de um movimento que considera o subjetivo e o social e que os situam em um dado contexto” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 09).

### 1.1 Caminhos que levaram à construção da pesquisa

Esta pesquisa está sendo tecida a partir de algumas memórias que me constituem, de experiências de formação e de atuação profissional que me levaram a destacar aspectos referentes aos *espaçostempos* da formação de professoras no campo da Educação Infantil. E sobre os saberes e conhecimentos que são tecidos no ambiente escolar, a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras e crianças para além do que dizem os documentos, ou seja, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano. Trarei, para isso, narrativas de professoras com quem conversei sobre esse cotidiano da Educação Infantil, sendo estas, questões mobilizadoras dessa dissertação.

Desenvolver uma pesquisa na perspectiva narrativa, tornou algumas histórias minhas, que antes eram invisíveis, visíveis, e ao resgatá-las em minhas memórias, ganharam novos significados e sentidos. Para Clandinin e Connely (2015)

como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome, e talvez secretas, vem à luz assim como aquela dos nossos participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 98).

A formação de professoras é um tema que desperta meu interesse desde o Curso Normal em Nível Médio, onde tive a oportunidade de participar como estagiária de um curso destinado as professoras da Rede Municipal de Nova Iguaçu. Na graduação em Pedagogia vivi um processo de formação que me instigou, que me alterou como pessoa, fazendo-me refletir sobre a autoria docente. Nesse contexto, ouvi, muitas vezes, que o professor precisa ser autor da sua prática.

Durante a minha formação no Curso Normal, sempre fui uma aluna esforçada e estudiosa, embora inicialmente não tivesse o interesse em ser professora, isso nunca foi

motivo para eu não me dedicar ao curso. Realizei essa formação, por insistência da minha mãe e de uma tia. Ao longo da minha trajetória fui tornando-me uma educadora através das discussões e debates em sala e principalmente, a cada estágio que fazia me sentia um pouco mais preparada, mas nunca pronta. No decorrer dessa formação inicial, estagiei durante seis meses em um curso oferecido pela Prefeitura de Nova Iguaçu, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), destinado a professoras do primeiro segmento do Ensino Fundamental, cujo objetivo era oferecer oficinas de Ensino da Matemática, Incentivo à Leitura, Leitura e Escrita e Brinquedoteca na Escola. A participação na formação não era obrigatória, as professoras se inscreviam no curso de acordo com seu interesse, podendo assim escolher somente uma das oficinas. A carga horária era de quatro horas semanais. Enquanto as professoras frequentavam o curso, seus alunos ficavam com os estagiários contratados pela Secretaria de Educação de Nova Iguaçu. A minha função era dar suporte técnico as professoras-formadoras, organizando os equipamentos, mas aproveitava para participar das discussões e atividades propostas no currículo do curso. A formação acontecia sob forma de oficinas, ressaltando o que significava a prática de ensino. A professora-formadora levava sugestões de atividades, para as professoras desenvolverem com as crianças. O curso tinha um caráter técnico, o docente aprendia novas metodologias de ensino, havia pouco espaço para o discurso do professor. Como professora em formação inicial, nunca havia me questionado em relação aos currículos e metodologias aplicadas nessa formação. Comecei a refletir sobre este formato quando passei por outras experiências que irei relatar em seguida.

Cheguei à universidade já formada como professora em Nível Médio, mas sem a experiência de ter atuado como professora de turma. Na graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), me vi em um contexto de formação diferente, que dava importância a posturas críticas, participação nos debates em aula e diálogo com as ideias apresentadas pelos autores dos textos lidos nas disciplinas. No segundo período da graduação fui inserida como bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa coordenado pela professora Ludmila Thomé de Andrade, que começava um novo projeto de pesquisa “As (im)possíveis alfabetizações dos alunos de classes populares pela visão de docentes na escola pública”, desenvolvido no âmbito do Edital do Observatório da Educação, da CAPES. A realização da formação consistiu em encontros semanais, denominados Encontros de Professores de Estudos sobre Letramento, Leitura e Escrita (EPELLE), com duração de três horas, ao longo de 4 anos

(2011-2014), em que foram discutidas questões referentes a quatro eixos: teorias de alfabetização; crianças de classes populares e seus letramentos; formação de professores; escrita docente. Nesses encontros também eram debatidas questões relacionadas às práticas das professoras, suas inquietações e suas inseguranças, principalmente ligadas à alfabetização. Tratava-se de uma proposta de “formação pela prática” que envolveu professoras que atuavam nos anos iniciais da educação básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental) em escolas públicas do Rio de Janeiro (ANDRADE, 2010). A pesquisa-formação tinha como um de seus principais objetivos criar condições para que as professoras produzissem discursos sobre o trabalho com a linguagem, a partir de suas práticas, em percursos de autoria, e que pudessem ser publicados. Nesse espaço, as professoras eram levadas a refletir sobre o fazer docente, fundamentando-o com os estudos teóricos propostos pelas professoras formadoras. Além disso, o EPELLE foi um espaço em que as professoras apresentavam umas para as outras as suas formas de trabalho, podendo assim compartilhar, interagir, influenciar e dialogar com as experiências envolvidas. Vivi essa experiência de pesquisa-formação até o fim da graduação.

Em 2016, recém-formada, comecei a trabalhar em uma escola particular de Educação Infantil na Zona Sul do Rio de Janeiro, foi a minha primeira experiência como professora de uma turma. Embora estivesse muito animada em ter a minha primeira turma, confesso que estava insegura e com “frio na barriga” por assumir essa responsabilidade.

Por isso, escolhi essa imagem, porque retrata um pouco da minha insegurança na época. Essa figura, ilustra uma das páginas do livro “Onda” de Suzy Lee. Conheci esse livro na época da graduação, e sempre admirei a história e a ilustração.



Onda, Suzy Lee

Figura 1

Um livro feito de imagens, que conta a história de uma menina que vai passear à beira-mar, através dele acompanhamos as descobertas da personagem como: o medo da imensa onda, a curiosidade, o enfrentamento e o desdenhar para o tamanho dela. A narrativa mostra como a menina na companhia das gaiivotas enfrentou a assustadora onda, e depois de ter passado o medo, brincou e deixou-se molhar pela onda. De certa forma, me senti como a menina do livro, depois que me formei e assumi a minha primeira turma, mas

com o passar do tempo, a confiança aos poucos foi sendo conquistada, através das descobertas, das quedas e das surpresas. Nesse percurso, fui aprendendo um jeito próprio de ser professora. Ao refletir sobre esse processo, reconheço que ele, com suas particularidades e potências, acontece na vida de todas as professoras. Ainda insegura, mas muito disposta a aprender *na/com* a prática, foi com as crianças de dois anos que pela primeira vez me enxerguei e me senti professora. Gostava do ambiente e da proposta pedagógica da escola, que baseava-se na Metodologia de Projetos.

Minha vivência na escola anterior foi rápida, pois passei no concurso para professor-substituto na Escola de Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (EEI-UFRJ). Em meados de 2016, iniciei mais uma experiência nesse espaço, vale ressaltar que no ano de 2019, a escola foi integrada ao Colégio de Aplicação (CAp) da mesma instituição, resultado de muitas lutas e manifestações das famílias e funcionários da escola. Com essa integração as crianças poderão dar continuidade aos seus estudos até o final do Ensino Médio dentro da instituição. Refletindo sobre essa experiência que vivi durante dois anos, na EEI me descobri *professorapesquisadora*. A proposta pedagógica era baseada na Pedagogia de Projetos e me garantia uma autonomia para assumir uma postura instigadora, no sentido de incentivar as crianças a buscar além do que já sabiam, com o objetivo da ampliação do conhecimento em construção, e eu, sendo instigada a não ser reprodutora de conhecimentos previamente selecionados por alguém, aplicando tarefas, por vezes sem sentido. Na instituição existiam muitos problemas, principalmente na infraestrutura. Mas, a prática pedagógica pautada nas brincadeiras e interações era o que mais me encantava. A escola inspirava e respirava brincadeiras, e as relações eram constituídas no diálogo e negociações. Aprendi com essa experiência que as diferentes vozes precisam ser escutadas, de forma que o espaço e o tempo da Educação Infantil sejam também o espaço de uma educação mais democrática.

Em 2019, ingressei na Rede Municipal de Educação de Maricá, como orientadora pedagógica em uma escola de Educação Infantil, que atende crianças de 4 a 5 anos. Fui bem recebida e acolhida por todos. Encontrei professoras e funcionários comprometidos com a educação pública. Profissionais preocupados em dar o seu melhor no dia a dia da escola. Observei que o cotidiano na unidade escolar é marcado, em grande parte, por práticas preparatórias para o período inicial da alfabetização. Existe uma grande preocupação de como a criança irá chegar no 1º ano do Ensino Fundamental, questionamentos do tipo: se saberá segurar no lápis, escrever o nome, reconhecer as letras

e os números, e se terá maturidade para ser alfabetizada, permeiam todo o desenvolvimento do trabalho. Então, predominantemente, aparecem as atividades que estimulam as habilidades psicomotoras, tais como: traçar linhas, copiar vogais e números, ligar figuras dispostas em lados opostos das folhas e pintar imagens prontas no papel, entre outras. Tenho notado que essa preocupação da escola, muito se deve à postura adotada pela Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta assume um discurso de que a Educação Infantil deve ser pautada nas brincadeiras e interações como se têm registrado nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (DCNEI), porém acredita que o contato das crianças com a escrita deve ser sistematizada no papel com as atividades de cópia e repetição de letras e números. Ao final do ano de 2019, as crianças foram submetidas à uma avaliação escrita, na qual era solicitado que elas escrevessem o nome e reconhecessem letras, números e cores. Percebo uma grande preocupação das direções e das professoras em atender às expectativas da SME, e isso tem prejudicado um fazer docente autônomo e mais atento às vozes das crianças, pois as professoras ficam sobrecarregadas com os conteúdos que precisam dar conta, além de terem que inserir em seus planejamentos diários as comemorações das efemérides, que a SME considera necessário incluir no Projeto Político Pedagógico das escolas. No meu percurso inicial nesta secretaria, tenho percebido que há uma desvalorização profissional do trabalho docente, demonstrada pela sobreposição das propostas da escola por projetos advindos da Secretaria de Educação.

Ao estudar, pesquisar e desenvolver uma investigação educativa ancorada na pesquisa narrativa, realizo o exercício de viajar no tempo e resgatar um pouco da minha relação com a escola durante a minha infância, embora tenham-se passado muitos anos, ainda vejo muitos aspectos comuns à realidade atual de nossas instituições de ensino. Gostaria de iniciar compartilhando que, começar a estudar foi uma grande conquista para mim. Comecei a frequentar a escola aos sete anos de idade, entrei um pouco tarde, pois na época a Educação Infantil não era obrigatória e ainda não fazia parte do Ensino Básico. Poucas escolas públicas ofereciam esse ensino, e tinha o caráter mais assistencialista, e como a minha mãe não trabalhava, pelo entendimento dos meus pais, ainda não havia a necessidade de que eu frequentasse esse espaço. Me recordo o quanto queria ir para a escola e esperava ansiosa pelo momento. Lembro que no bairro onde morava existiam muitas “escolinhas” que ofereciam esse serviço, mas não eram regularizadas pelo MEC.

Por questões financeiras, meus pais decidiram esperar até eu fazer a idade obrigatória para o início dos estudos.

Sorte a minha ter uma vizinha que na época estava estudando para ser professora (fazia o Curso Normal), então ela montou uma “escolinha” gratuita na casa dela, e eu era uma das suas poucas alunas. Com ela, comecei a escrever o meu nome, algumas letras, a ouvir histórias e até ficar de castigo no “quartinho escuro”, e mesmo com as punições, eu adorava frequentar as suas aulas. Eu a chamava carinhosamente de “tia Vânia”, era uma professora atenciosa e amorosa que gostava de tudo organizado. O que mais me encantava na sua forma de ensinar era a sua atenção e olhar cuidadoso.

Logo depois, fui matriculada em uma escola de alfabetização, aprendi a ler e a escrever através das cartilhas de alfabetização, lembro desse processo, e de quanto foi difícil para mim e para os meus pais. Eu tinha pavor de quando chegava o dia de “tomar a lição”, passava todos os dias da semana treinando e decorando as palavras da cartilha para não errar. A professora chamava criança por criança em sua mesa e fazíamos a leitura em voz alta, o meu maior medo era errar na frente de todos. Era um momento tenso para todas as crianças. A escola tinha uma configuração tradicional, o único momento reservado para o brincar era na hora do recreio, não tínhamos brinquedos disponíveis, e os livros clássicos infantis ficavam guardados no armário da professora, o único livro que podíamos manusear era a cartilha. Recebi muito incentivo dos meus pais, principalmente do meu pai, que embora não tenha concluído o ensino fundamental, adorava ler e tinha muitos livros guardados em casa. Quando iniciei o processo de leitura ele começou a me apresentar alguns livros, e comecei a mergulhar nesse mundo da leitura de forma mais prazerosa.

As memórias que tenho das escolas nas quais estudei durante a primeira infância estão muito ligadas à aquisição da leitura e escrita, porém de forma muito fragmentada, memorizada e repetitiva. Poucos momentos dedicados ao brincar, a conversa e a escuta entre professoras e alunos.

Tendo como base o que foi até aqui apresentado, algumas questões me impulsionaram a pensar sobre os currículos *pensadopraticados* (OLIVEIRA, 2003) na Educação Infantil, escolhi a primeira etapa da Educação Básica por ser um espaço em que vivi experiências como professora, e por atualmente atuar como orientadora pedagógica.

A construção dessa pesquisa se dá em um contexto em que todos nós, no ano de dois mil e vinte, fomos surpreendidos por uma situação mundial excepcional, um vírus que nos obrigou a fazer o impensável, nos isolar para preservar nossas vidas e a vida das pessoas que nos cercam. Com isso, tivemos que interromper várias atividades, inclusive as aulas presenciais em todas as escolas do país. Atravessada pela interrupção do que seria o meu trabalho de campo, foi necessário buscar novos caminhos para o desenvolvimento do trabalho.

Considero importante ressaltar também o momento histórico, político e conjuntural que estamos vivendo: uma crise mundial na saúde, com a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV-2, conhecido popularmente como Covid-19, que até o momento final da escrita desta dissertação já matou quase 600.000 pessoas no Brasil, e outra na política nacional. Vivemos uma política de governo negacionista, de cunho fascista que inflama, por meio de fake news uma legião de seguidores. Com isso, agrava-se uma crise já instalada em várias áreas, mais fortemente nas instituições científicas, fontes de conhecimentos estruturantes para um país, e tão necessárias para a concepção de políticas públicas na gestão de uma nação. Um governo que nega pesquisas, fontes e dados, baseando-se em teorias conspiracionistas amplamente superadas.

Inserida no grupo de pesquisa “Conversas entre professores: alteridades e singularidades” (CONPAS), tenho vivenciado nesse espaço, momentos de conversas sobre os saberes, conhecimentos e vozes múltiplas que foram invisibilizadas e marginalizadas ao longo da nossa história. Um lugar em que tenho refletido coletivamente sobre as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos escolares a partir das narrativas dos sujeitos que ocupam e fazem o trabalho da escola acontecer.

Tenho buscado refletir sobre como a pesquisa narrativa pode ser uma aliada no processo de dar visibilidade e legitimar as vozes emergentes no/do chão da escola, abrindo espaço para os saberes tecidos no cotidiano. Busco ouvir o que nos contam as professoras sobre suas práticas pedagógicas com as crianças pequenas, pois invisto meu olhar nas relações construídas no espaço de Educação Infantil, para além do que dizem os documentos curriculares nacionais, desinvisibilizando as experiências práticas do cotidiano, pois quando as professoras narram suas histórias, elas narram para si e para o outro, o que pode “reforçar sentimentos de pertencimento, de identidade profissional e de autoria, elementos importantes para que se apropriem dos processos de mudança e

os transformem em práticas concretas de intervenção” (REIS, 2013, p. 131). Com esse diálogo, desejo contribuir para que as professoras percebam e reflitam sobre o que fazem e inventam cotidianamente, e se vejam como produtores de saberes e conhecimentos.

Mergulhada nos estudos sobre a experiência de narrar, revisei uma história nas minhas memórias, para ressaltar o meu interesse em querer investigar sobre esses momentos que transbordam no cotidiano escolar. Em 2018, quando estava trabalhando como professora na antiga Escola de Educação Infantil da UFRJ, hoje Colégio de Aplicação, atuando com crianças de 4 anos de idade, em um contexto de co-docência, vivenciei uma situação marcante na prática pedagógica.

*Durante uma roda, contávamos uma história chamada Chapeuzinhos Coloridos, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Nesse dia, as crianças haviam escolhido, por votação, ouvir a história da Chapeuzinho Lilás (uma das chapeuzinhos do livro). Nessa história, a Chapeuzinho Lilás gostaria de ser famosa e conhecida por todos, então no texto apareciam palavras como fama, revista de fofocas, televisão e jornal. Antes que terminasse a história, uma criança perguntou:*

*- O que é popstar? (não tinha essa palavra na história)*

*Imediatamente, surgiu um silêncio na roda. Eu e a outra professora nos olhamos, foi um olhar de “E agora?” e começou a passar pela minha cabeça como eu explicaria e definiria para as crianças essa palavra estrangeira, mas não tão estrangeira assim. Então, resolvemos “jogar a pergunta” de volta para todos, para instigá-los a responder. E perguntamos:*

*- Alguém sabe o que é a palavra popstar?*

*Prontamente as crianças começaram a responder:*

*- É alguém que aparece na televisão!*

*- São cantores.*

*- É uma banda.*

*Nesse momento, todos começaram a compartilhar na roda as suas hipóteses e eles ouviam concentrados a palavra do outro, riam e faziam comentários sobre o que o outro dizia. Foi um momento de muita escuta, conversa e troca. Cada criança trazia para o debate a sua resposta, baseada em suas experiências e olhares sobre o mundo. Depois desse momento de partilha, seguimos com o livro, as crianças ficaram mais atentas, curiosas e concentradas na história.*

Articulo essa vivência com a questão central da pesquisa que é conhecer os momentos do cotidiano de professoras e crianças em que os saberes e conhecimentos transbordam, a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras e crianças para além do que dizem os documentos, ou seja, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano. Tenho utilizado a palavra *transbordar* para pensar sobre algo que não cabe nos limites do planejado, mas que vai



além, é um acontecimento que supera o previsto. Dialogando com as ideias de Kohan (2004), o autor nos provoca a pensar a escola como um lugar que promova espaços onde uma criança, ou qualquer outro indivíduo, possa ter uma experiência criadora e revolucionária.

Quem sabe, um tal encontro entre uma criança e uma professora, ou entre uma criança e outra criança, ou ainda entre uma professora e outra professora possam abrir a escola ao que ela ainda não é, permitam pensar naquilo que, a princípio, não se pode ou não se deve pensar na escola, e fazer dela espaço de experiências, acontecimentos inesperados e imprevisíveis [...] (KOHAN, 2004, p. 66).

Pensando nas relações estabelecidas na escola, muitas vezes somos levados a silenciar o nosso corpo e a nossa história, agindo como meros receptores e reprodutores de informações, caindo na armadilha da transmissão de um conhecimento que apenas serve para informar, nos esquecendo que o conhecimento é produzido com o “outro”. É importante garantirmos espaços em que os sujeitos possam narrar suas histórias e experiências, dando assim legitimidade e visibilidade a diferentes culturas.

Kohan (2004) nos estimula a reconhecer que nosso comprometimento em estar em relação com o outro, com o mundo, pode permitir que algo inesperado e imprevisível aconteça e a partir daí possamos inventar outros modos de estarmos juntos.

Pensar sobre essa pesquisa me levou a lembrar muitos acontecimentos que me atravessaram durante o meu fazer docente, situações e processos que me afetaram, atravessaram e de certa forma me transformaram e continuam a transformar quando revisito essas experiências, ao mesmo tempo que pesquiso, também me formo. Apresento essa outra narrativa de um acontecimento que vivenciei, que conta como surgiu o projeto sobre os animais em extinção, na mesma escola citada acima.

*Como surgiu...*

*O início do ano letivo foi recheado de histórias que nos levaram a um mundo cheio de emoções. Em alguns momentos, nos espantamos e tivemos medo, rimos, enfim experienciamos um mister de muitos sentimentos e, assim fomos percorrendo diferentes mundos e caminhos com a Chapeuzinho Vermelho e tantas outras cores. Um passeio pelas diversas versões das histórias das Chapeuzinhos: “Chapeuzinho Amarelo”, de Chico Buarque. “A Verdadeira história da chapeuzinho”, de Sagnese Baruzzi e Sandro Natalini e “Chapeuzinhos Coloridos” por Jose Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta. Essa última versão, a cada dia levou mais entusiasmos e aventuras nas nossas manhãs e tardes com cada final que é surpreendente para todos nós. A literatura Infantil*

“Chapeuzinhos Coloridos” apresenta seis chapeuzinhos coloridos com seis histórias distintas.

*Problematização...*

*Durante a história da chapeuzinho verde, “que apresentava a história da menina e da vovó que tinham o hábito de comer carne de lobo. Quando o caçador chegou na casa da vovó e viu as duas comendo lobo assado, prendeu-as pois o lobo que elas estavam comendo era de uma espécie rara e estava em extinção”. Nesse momento, uma das crianças perguntou:*

*O que é extinção?*

*- A professora disse: Alguém sabe o que é extinção?*

*- Uma criança prontamente respondeu: são quando os animais somem ou morrem!*

*A professora registrou num cartaz o que as crianças sabiam sobre os animais em extinção e o que gostariam de descobrir sobre eles e o porquê da pesquisa. Foi proposta uma pesquisa para ser feita em casa, pensamos juntos sobre as diversas fontes que poderíamos encontrar informações sobre o assunto.*

*Dáí em diante, diversas atividades aconteceram, as crianças trouxeram suas pesquisas, observamos os animais que estavam extintos. Fizemos uma votação para escolher o animal que iríamos pesquisar, a Borboleta Monarca foi a vencedora. Fizemos origami de borboleta, desenhos de observação da imagem do inseto que conseguimos na pesquisa. Assistimos vídeos encontrados na internet e observamos como elas voam e interagem com a natureza. Descobrimos a importância da borboleta na pulverização do pólen, como elas nascem e onde moram e o porquê que estão extintas. Descobrimos que tem muito a ver com o desmatamento e o lixo. Problematizamos com as crianças que o lixo quando jogado em lugares indevidos como rios, mares e florestas podem ser muito prejudiciais aos animais. Registramos toda a discussão. Pensamos em diversas maneiras de como poderíamos fazer a nossa parte. Começamos em recolher os lixos encontrados no pátio na escola. Fizemos uma lista com os diversos tipos de materiais encontrados. E continuamos em busca de novas descobertas.*



Figura 2 - Votação dos animais em extinção  
Arquivo pessoal

Com esta pesquisa, reconheço que professoras são produtoras de conhecimentos e que, sendo assim, precisam narrar sobre o que fazem, numa dimensão que dá significado ao seu processo de autoria que se estabelece na relação *prácticateoriaprática* (ALVES,2003, p.2). Para Nóvoa (2009) sobre a formação de professores

não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre

as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 2009, p.25 *apud* MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1040).

A partir da citação acima, afirmo mais uma vez meu propósito que foi discutir os saberes e conhecimentos que são tecidos no ambiente escolar a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras e crianças para além do que dizem os documentos, sobre currículo e formação docente, ou seja, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano e conhecendo os *espaçostempos* de sua formação.

O grupo de professoras participantes, contou com quatro professoras e um professor que atuam na educação infantil no município de Maricá. A escolha do grupo de docentes se deu pela disponibilidade de tempo para participarem da conversa e pelas diversidades de idade e de tempo de atuação. Foi elaborado o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (em anexo) – TCLE – no qual nos comprometemos a preservar a identidade das professoras participantes, as quais poderiam escolher nome fictícios. As conversas foram realizadas individualmente, com duração entre 52 minutos e 80 minutos, e gravadas em vídeo e áudio. Foram transcritas na íntegra, para então serem fontes da investigação. A seguir, será feita uma breve apresentação das *professorascolaboradoras* dessa investigação:

*Marina*<sup>3</sup> tem 28 anos é formada no Curso Normal em nível médio e cursou a graduação em Pedagogia. Possui oito anos de experiência como professora; *Janaína* tem 37 anos, é formada em Pedagogia, possui treze anos de experiência como professora; *Marcela* tem 36 anos, fez o Curso Normal em nível médio, possui licenciatura em História. Trabalha como professora há treze anos; *Elisangela* tem 40 anos, realizou o Curso Normal em nível médio, possui licenciatura em Educação Física e especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE). Trabalha há 22 anos como professora; *Pedro* tem 25 anos, cursou licenciatura em Educação Física, mestrado em Saúde Coletiva e está com o doutorado em andamento, possui três anos de experiência como professor.

---

<sup>3</sup> Somente um nome das professoras participantes é fictício.

A escolha por realizar essa pesquisa na perspectiva *nosdoscom* os cotidianos, se deu no meu envolvimento com as discussões do grupo de pesquisa que tem se dedicado a pensar as pesquisas com/na escola, para além das concepções da modernidade, que isola o sujeito pesquisado dos fatores característicos da sua realidade. Fazer pesquisa com os cotidianos é “executar um mergulho com todos os sentidos no que desejamos estudar” (ALVES, 2003, p. 03), compreender as pessoas e os movimentos que acontecem ao entorno.

Walter Benjamin (1994) nos alerta sobre o desaparecimento de práticas narrativas com a consolidação do capitalismo e ascensão da modernidade, sinaliza que estamos perdendo a nossa capacidade de *intercambiar experiências*. O surgimento do romance é o primeiro indício do fim da narração, pois sua origem não veio da experiência narrada de uns para outros, nem dos conselhos, visto que os textos de ficção são criados por um indivíduo isolado, ou seja, um único olhar sobre o mundo, não apresentam experiências coletivas. Pensando nas relações estabelecidas na escola, muitas vezes somos levados a silenciar o nosso corpo e a nossa história, agindo como meros receptores e reprodutores de informações, caindo na armadilha da transmissão de um conhecimento que apenas serve para informar, nos esquecendo que o conhecimento é produzido com o “outro”. É importante garantirmos espaços em que os sujeitos possam narrar suas histórias e experiências, dando assim legitimidade e visibilidade a diferentes culturas.

As leituras sobre os estudos com os cotidianos têm me permitido compreender que as professoras, sujeitos dessa pesquisa, serão as minhas interlocutoras no processo de costurar esse texto, estarão aqui presentes como *autores autoras* e esse diálogo é necessário e importante, pois “envolve aqueles que vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nesses cotidianos (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 308). Assim, assumo o compromisso de não trazer esses discursos com o objetivo de analisá-los, mas para compreender as questões de interesse desse trabalho investigativo, entendendo essas narrativas como legítimas para se pensar as indagações que permeiam o trabalho. Ressalto ainda que, para Alves e Ferração (2015) influenciados pelas reflexões de Ginzburg, afirmam que

os estudos com os cotidianos das escolas acontecem em meio às situações do dia a dia, por entre múltiplos fios que ajudam a tecer as “vidas vividas”. Mostram-se por meio de indícios (GINZBURG, 1989) efêmeros, pistas do que está, de fato, sendo *feitopensadofalado* pelos sujeitos do cotidiano (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 310).

Assim, o sentido da palavra cotidiano, ganha uma outra conotação, diferente das definições encontradas nos dicionários, como algo que é comum todos os dias, ou seja, banal. Quando penso em cotidiano, penso também em rotina, e na educação infantil, as rotinas são importantes para a organização do tempo, tanto para as professoras, quanto para os estudantes, mas percebo que, mesmo com as rotinas, esse cotidiano é atravessado de diferentes formas e vivências, ele transborda, pois estamos falando de relações entre pessoas, que constantemente estão se constituindo e se alterando na convivência com o outro, e que a cada dia expressa diferentes sentimentos e atitudes. Nesse sentido “mergulhar nos cotidianos das escolas vai ao encontro, então, dessas redes cotidianas de *fazeressaberes* que inventam a educação” (ALVES; FERRAÇO, 2015, p. 311).

Lembrei-me da frase do escritor Guimarães Rosa *Felicidade se acha é em horinhas de descuido*, enquanto penso e repenso sobre as pesquisas com os cotidianos, quando reflito sobre a vida vivida nos *espaçostempos* das escolas através dos encontros e conversas, que proporcionam bons momentos de partilha, espaços que potencializam o entrelaçamento de diversos saberes...

[...] a ideia do encontro como alegria. Encontros como *espaçostempos* de valorização das experiências e das produções curriculares e movimento de (des)formação de professores, pois o exercício de falar, sentir e ouvir é um movimento que faz aprender e ensinar, todos os dias, todo o tempo (REIS; SÜSSEKIND; LONTRA, 2017, p. 143).

O cotidiano das professoras, em geral, é marcado por controles externos sobre o seu trabalho pedagógico que predeterminam direitos de aprendizagem, objetivos da aprendizagem, conteúdos, campos de experiências e avaliações que deverão orientar a prática. Os estudos dos cotidianos vêm indicando a necessidade da “crítica radical à organização dominante: internamente, tanto quanto à estrutura de poder, quanto ao fazer pedagógico” (ALVES, 2008, p. 96).

Com as lentes do Boaventura de Souza Santos, tenho me aproximado das discussões sobre as vozes e saberes que ao longo da história foram invisibilizadas, deslegitimadas e silenciadas. Os estudos de Santos (2002) nos permitem pensar sobre as pesquisas com os cotidianos, problematizando a crise do paradigma dominante e a possibilidade de pensar sobre outras formas de tecermos os conhecimentos, denominados por ele de emergentes. Esse processo, não se dá de maneira simples, mas acreditar e

apostar em pesquisas com os cotidianos é uma maneira desinvisibilizar os *saberesfazeres* das professoras, muitas vezes, não vistas e reconhecidas como produtoras de conhecimento. Reis (2016) propõe pensarmos para além de uma concepção de currículo pensado dentro de uma única narrativa, pois

a valorização das práticas e a discussão sobre valores e culturas que circulam nas escolas podem nos encaminhar em direção a um diálogo mais horizontal entre as diversas culturas presentes nesse espaço-tempo. A superação da dominação cultural que dá credibilidade a um único saber, a um único modo de estar no mundo, é fundamental se quisermos pensar na busca por conhecimentos mais solidários e emancipatórios, onde o outro não seja objeto, mas alguém a ser reconhecido numa relação de alteridade (REIS, 2016, p. 1335).

Sendo assim, busco desinvisibilizar outras formas de pensar, de viver, de compreender a vida e de produção de conhecimento, problematizando os modos que fomos criados e ensinados pela ciência moderna. Torna-se necessário pensar sobre práticas de pesquisas que valorizam todas as experiências e os saberes emergentes das escolas, essa experiência rompe com o conhecimento hegemônico.

Para contextualizar a vida como *espaçotempo* de formação, Bragança (2012) defende “a necessidade de buscar uma epistemologia de formação que mobilize uma racionalidade sensível, incorporando a vida dos sujeitos, em toda a sua complexidade existencial, como componente fundamental do processo formativo” (BRAGANÇA, 2012, p. 580). Sendo interessantes para esse ato formativo as narrativas de experiências. A autora retoma a ideia de Benjamin sobre a diferenciação de vivência e experiência, que apresenta a vivência como um acontecimento momentâneo e instantâneo, e a experiência como algo que nos afeta, atravessa e deixa marcas. Conforme aponta Bragança (2012)

a interdependência entre memória, experiência e narração, apontam para um caminho de análises das histórias de vida como possibilidade instituinte no campo da formação, pelo favorecimento da experiência narrativa enquanto movimento potencialmente formador (BRAGANÇA, 2012, p. 584).

Assim, para a formação do sujeito, o olhar sobre a experiência como ponte de conexão com o passado se apresenta de forma potente para reflexão crítica de si. Para Soligo (2015)

a ideia de experiência como algo que ora se tem, ora se faz, que requer de nós uma disponibilidade para interrogar o vivido e refletir sobre ele,

constituindo um jeito implicado de agir, que não admite as coisas irem se passando simplesmente, que pressupõe pensar-se em relação ao que acontece (SOLIGO, 2015, p. 2 *apud* MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p.1039).

Em seus estudos sobre as histórias de vida e formação com professoras brasileiras e portuguesas, Bragança (2009) tece uma *pesquisaformação* entrelaçada na experiência, na memória e na narração. A autora defende um modo de fazer pesquisa que busque uma ação dialógica com os sujeitos que (re)inventam o cotidiano da escola. Freire (2013) durante toda a sua jornada lutou por uma educação ancorada no diálogo, pois acreditava que nós, seres humanos, nascemos para ser sujeitos das nossas histórias e não objetos.

Este ser ‘temporalizado e situado’, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela. Realidade que é objetiva, independente dele, possível de ser reconhecida e com a qual se relaciona” (FREIRE, 2014, p.82 *apud* HENZ; SIGNOR; SOARES, 2020, p. 772).

Conforme fazia a leitura desses autores que trago para dialogar, muitas experiências começaram a saltar nas minhas memórias sobre as formações profissionais que já vivenciei. Formação inicial e contínua com propostas curriculares ainda bem tímidas em relação ao conhecimento sobre a vida que pulsa no ambiente escolar, indo ao desencontro da proposta de Freire, que nos encoraja a desenvolver uma formação dialógica e sensível, que toca e afeta os sujeitos envolvidos, ou seja, significativa. Portanto, nessa pesquisa me proponho não apenas a “estar na realidade, mas de estar com ela” (FREIRE, 2014, p. 40 *apud* HENZ; SIGNOR; SOARES, 2020, p. 772).

Durante uma conversa com uma das professoras participantes da pesquisa, enquanto ela narrava a sua história, de como ao longo da sua prática docente ela se transformou ao observar o fazer docente de suas amigas professoras, ao ouvi-la narrar os seus acontecimentos, tive a possibilidade de lembrar também a minha trajetória e do quanto eu também aprendi com as professoras que atravessaram o meu caminho.

Assim que eu me formei no Curso Normal, sentimentos de felicidade e insegurança me tomaram. Felicidade, porque concluir o curso foi um grande desafio, principalmente por questões financeiras, pois a escola ficava no centro da cidade de Nova Iguaçu, e eu morava em um bairro periférico, sendo necessária a utilização de transporte público, e por mais que eu tivesse direito ao passe livre, muitos motoristas não paravam

o ônibus para o embarque. Isso se tornou um grande empecilho, visto que, os meus pais não tinham condições de custear o valor da passagem. Mas com muitas manifestações e reclamações dos estudantes na Prefeitura e na empresa de ônibus, nosso direito foi garantido e eu pude seguir com o meu curso, e mesmo com todas as outras dificuldades, o meu direito de estar naquele espaço foi garantido, e enfim eu me formei. Já a insegurança, foi um sentimento unânime entre mim e minhas amigas professoras, medo de assumir a nossa primeira turma ou frustração de não conseguir um emprego na área da Educação. Então, conquistei uma vaga como auxiliar de turma em uma escola particular muito conhecida no meu bairro. Assim, dei início ao meu trabalho com as crianças bem pequenas. Nessa escola, fiz grandes amigas e aprendi muito com as crianças. A escola tinha características bem tradicionais, um ambiente controlador da prática docente e dos corpos das crianças, o silêncio era associado a uma turma ótima e significava que a professora tinha “domínio de turma”, talvez tenha sido esse fator que tenha me marcado tanto. Não me encaixei e não era feliz. Se ser professora resumia-se em fazer as crianças abaixarem as suas “folhinhas” (abaixar a cabeça na mesa), aplicar atividades de repetições e memorizações, de fato eu não conseguiria, porque para isso, eu tinha que me transformar em uma pessoa que não era eu, pois a educação se faz na partilha e na interação com o outro.

Mas, reflito sobre isso com as lentes que tenho hoje, pois conforme expõe Benjamim (1994) narramos com a luz do presente, rememoro esse passado e consigo compreender o sentimento que tinha na época, me considerava incapaz de ser professora naquela escola. relatei esse acontecimento, porque quando conversei com a professora Marcela, ela contou que assim que começou a trabalhar com a Educação Infantil, era muito rígida e exigente com os alunos, não havia espaço para ouvir o que as crianças tinham a dizer, e no decorrer das suas experiências ela entendeu que a educação se faz no encontro, com isso desloquei-me para essa primeira experiência que tive na área da Educação Infantil.

Por meio dessa experiência aqui narrada, chego à ideia trazida por Bragança (2009) sobre a *pesquisiformação* que gera, ou pode gerar, no pesquisador transformações conscientes.

Se no positivismo encontramos uma separação entre sujeito e objeto, na perspectiva que analisamos, é no movimento intersubjetivo, no encontro e na partilha do processo de investigação que o conhecimento é produzido e, assim, a pesquisa-formação assenta-se sob uma



experiência existencial que produz conscientização (BRAGANÇA, 2009, p. 42).

Diferentemente da ideia positivista que separa o sujeito do objeto, a *pesquisaformação* assume uma investigação aberta para a troca de conhecimento entre os investigadores e participantes, rompendo com a neutralidade e objetividade das pesquisas. Como afirma Bragança (2009)

o trabalho com a narrativa de vida coloca o pesquisador diante de uma epistemologia do diálogo, da partilha, da empatia entre dois sujeitos que aprendem, que formam em comunhão, assim, uma nova epistemologia de investigação e formação (BRAGANÇA, 2009, p. 37).

A *pesquisaformação* permite que o pesquisador e o sujeito da pesquisa desenvolvam uma relação de troca de saberes, contribuindo para uma experiência de formação mais significativa, embora os dois tenham ações diferentes dentro da investigação, ambos contribuem para construção de conhecimento na pesquisa. O conceito da *pesquisaformação* “está fundamentado na compreensão de que a formação é um processo investigativo, intencional e reflexivo, sobre as experiências e sobre a própria identidade docente” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1038) Ao refletir sobre o sentido da experiência, nos escritos de Benjamin (1993) encontramos que

a experiência é o que nos mobiliza, o que nos toca, o que nos afeta e portanto, tem um potencial transformador, traz a força do coletivo, da participação do outro e tem a marca de uma abertura polifônica por seus múltiplos sentidos e leituras (BONDÍA, 2002 *apud* BRAGANÇA, 2012, p.582).

Tecer uma pesquisa nessa abordagem de investigação nos exige decifrar as pistas e indícios contidas nas experiências dos sujeitos envolvidos, mas não com o objetivo de apurar e quantificar os dados, mas estabelecer uma relação mais humana, Freire acreditava que através da nossa relação com o outro seríamos capazes de compreender o mundo, pois este é diverso e complexo, é preciso infinitos olhares para entendê-lo.

Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. A vida vai virando existência e o suporte mundo quando a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo (FREIRE, 2013<sup>a</sup>, p.33-34 *apud* HENZ; SIGNOR; SOARES, 2020, p. 772).

Como apresenta Bragança (2009) em seus estudos sobre as histórias de vida, no campo da educação e, especificamente na formação de professores, essa valorização do sujeito, entendendo-o em sua singularidade e complexidade social, torna-se evidente após o rompimento, no final dos anos 70, do pensamento hegemônico e estruturalista, assim ocorreu “uma mudança paradigmática que reconduziu o olhar do geral ao particular, da totalidade ao fragmento, da quantidade à qualidade, do instituído ao instituinte” (BRAGANÇA, 2009, p. 41). De acordo com a autora, foi na

efervescência paradigmática, que trouxe a discussão do sujeito em sua singular complexidade social, que as pesquisas em educação foram sendo permeadas por um enfoque que procurou recuperar a reflexividade humana e filosófica dos processos de construção do conhecimento em educação (BRAGANÇA, 2009, p. 41).

Bragança (2009) traz algumas reflexões em relação à investigação com o aporte nas histórias de vida em formação, a autora apresenta três sentidos presentes quando se narra e partilha a biografia educativa, sendo estas: a *ontológica* que se refere ao reencontro do indivíduo consigo mesmo, em um movimento de autorreflexão sobre suas ações, “reflexões impregnadas na própria narrativa e que dizem da forma como se veem na vida, como pessoas e professoras” (BRAGANÇA, 2009, p. 44); a *pedagógica* que permite uma atenção sobre os caminhos trilhados na profissão, revisitando acontecimentos que marcaram e trouxeram outras maneiras do fazer docente,

a narrativa traz uma reflexão sobre a prática docente, as primeiras imagens constituídas, os sentidos atribuídos à profissão, o desenrolar de uma trajetória, mas também os acontecimentos biográficos instituintes de reflexão, de reorganização de caminhos na docência” (Ibidem).

E a *política*, abrindo espaço para que outras vozes sejam ouvidas, principalmente as que foram ao longo da história desqualificadas e apagadas, “a narração, como um dos caminhos no campo da formação docente, assenta-se na abertura de um diálogo que faz e se refaz na luta cotidiana da vida e da profissão e que se amplia, retomando as lutas silenciadas no contexto sócio-histórico (Ibid., p.44).

Segundo Bragança e Motta “a compreensão da *pesquisaformação* articula-se à abordagem (auto)biográfica, na perspectiva das histórias de vida, por meio das narrativas docentes dos processos de formação pessoal e profissional e, nessa relação, à sua identidade docente” (2019, p. 1039). Uma investigação ligada às experiências que conta

com toda rigorosidade teórica e metodológica, sendo estes, suportes para refletir sobre as questões mobilizadoras da pesquisa.

Pesquisar com as professoras a partir das suas narrativas de experiências é um exercício reflexivo sobre o acontecimento vivido e marcado por elas, ou seja, um movimento de reviver e pensar sobre os efeitos e deslocamentos provocados pela rememoração sobre as “experiências com as quais aprendeu, tendo por base as suas escolhas, os seus vínculos, os encontros, ou seja, sua existencialidade” (MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1040), que só é possível se for estabelecida uma relação de parceria entre os sujeitos envolvidos no processo de investigação. Os autores Passeggi e Souza (2017) nos convida a refletir sobre a *pesquisaformação* como uma alternativa de produzir conhecimento a partir da democratização de saberes, compreendendo estes como legítimos, tecidos em um *tempoespaço* que pertence ao autor da narrativa

O que diferencia a pesquisa-formação da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. No modelo clássico, os objetos de pesquisa têm em vista resultados que otimizem a ação educativa, independente de quem refletiu sobre ela. Na pesquisa-formação, ao contrário, se sobressaem as práticas não-instituídas e as aprendizagens experienciais. São elas que se constituem objetos de investigação com amplas aberturas para as aprendizagens não formais e informais. Contrariamente ao modelo tradicional, fundado em divisão disciplinar e na dicotomia teoria-prática, a pesquisa-formação adota metodologias interativas, simbolizadas pelo traço de união que torna inseparáveis os processos de pesquisa e de formação, ou de pesquisa-ação-formação. Se no modelo clássico, o objetivo é depreender leis e princípios aplicáveis à ação educativa, na pesquisa-formação, destacam-se como objetivos a compreensão da historicidade do sujeito e de suas aprendizagens, o percurso de formação e, sobretudo, de emancipação, promovida pela reflexividade autobiográfica que, superando a curiosidade ingênua, cede lugar a curiosidade epistemológica e a constituição da consciência crítica. A pesquisa passa a fazer parte integrante da formação e não alheia a ela. (PASSEGGI; SOUZA, 2017, p. 14-15 *apud* MOTTA; BRAGANÇA, 2019, p. 1042).

Na busca de encontrar respostas pelas questões mobilizadoras dessa investigação que têm como opção política-teórico-metodológica uma pesquisa narrativa, que se caracteriza por um modo outro de produzir conhecimento, que se constitui pela “(re)valorização da experiência dos sujeitos como ruptura com uma forma de pesquisar

que é a única hegemonicamente reconhecida como ciência” (REIS, 2021, no prelo), podemos pensar a partir da narrativa da professora Marina

*Durante um momento livre de brincadeira, um aluno que tinha muita dificuldade de se expressar e falar, começou a brincar com a tampa de um baú que tinha o formato de um losango. Começou a andar com a tampa pela sala. Na hora, não entendi muito bem. Comecei a observar para que aquela tampa não caísse na cabeça de alguém ou voasse. E ele continuou andando, até que chegou em um momento e ele disse: “Quem quer pizza? Quem quer pizza?” As crianças começaram a dizer: “Eu, eu, eu”. Ele foi de mesinha em mesinha, imaginando que estava servindo uma fatia de pizza. Fiquei surpresa e comentei toda feliz com a auxiliar da minha turma; “Nossa, ele falou”. Me dirigi a ele “Bernardo você falou!” E na mesma hora ele me perguntou: “Tia, você quer pizza?”, respondi: “Eu quero!” e começamos a brincar.*

*Não lembro se foi no final do dia ou outro momento, mas conversei com a mãe dele e compartilhei que ele havia falado durante uma brincadeira. Disse que ele tinha brincado que estava servindo pizza. E a mãe me respondeu: “Ah, o pai dele é pizzaiolo”. Então entendi que, ele estava reproduzindo uma situação do cotidiano. Ainda em conversa com a mãe, falei que a gente o ajudaria a falar a partir das coisas que ele conhece e percebe em sua volta. A partir daí, as crianças começaram a dar atenção para ele, porque tinha inventado uma nova brincadeira na sala. As crianças começaram a brincar de restaurante, serviam um monte de coisas, e ele foi incluído nas brincadeiras, a partir dessa experiência ele começou a falar e a interagir melhor com os amigos (Transcrição da conversa online realizada pelo aplicativo Zoom com a professora Marina, 15/12/2020).*



Figura 3 – Quem quer pizza?  
Arquivo pessoal da professora



Figura 4 – Quem quer pizza? Arquivo pessoal da professora

A narrativa sobre a vivência cotidiana com as crianças traz reflexões sobre o olhar atento da Marina diante dos rastros que as crianças deixam para se pensar o ensino a partir das experiências vividas por elas. Nesse universo do brincar, as palavras e objetos são ressignificados para criar possibilidades e movimentos para novos conhecimentos. Esse acontecimento nos convoca a refletir sobre o quão valioso é darmos importância às falas e aos gestos das crianças, compreendendo-os como suas maneiras individuais de ver e sentir o mundo que as cerca. Segundo a Marina *“a gente o ajudaria a falar a partir das coisas que ele conhece e percebe”*, portanto a linguagem se apresenta como possibilidade de “garantir a vida, a troca de experiência, a construção de uma história coletiva, a comunicação, a criação de novos sentidos sobre as coisas, sobre o mundo e sobre si mesmo” (CORSINO, 2012, p. 48). Como nos leva a refletir o poeta Manoel de Barros sobre suas brincadeiras de infância “o que parecia um despropósito. Para nós não era despropósito”.

As crianças são sujeitos ativos e criativos, que recriam e transformam o mundo. São constituídas na relação com os contextos que as cercam. Compreender as crianças com as quais lidamos é fundamental para pensarmos em uma prática pedagógica significativa. Ouvir, escutar e observar de forma sensível são ações que nos permitem acompanhar o caminho que os pequenos percorrem. Sendo assim, apreciar suas curiosidades, conquistas e descobertas é uma maneira de dar visibilidade às suas narrativas. Olhar a criança na sua alteridade, significa legitimá-la como um ser capaz de refletir sobre suas próprias vivências. Para isso, investir em momentos e espaços que valorizem as suas narrativas, a partir das escutas, é uma forma de legitimar sua força expressiva. Ao potencializar essas experiências, o espaço escolar estará mais aberto à ideia de um lugar de viver a infância, tecida nas relações de afetos, conversas e brincadeiras.

Malaguzzi (1999) nos seus estudos sobre as cem linguagens das crianças, entende que, a escuta é uma possibilidade de os adultos perceberem e tornarem-se mais conscientes das potencialidades das crianças. Para ele, “a criança é um ser que nasce com grandes potencialidades” (p.81) e que está apta para agir sobre o mundo. A escuta é a peça-chave para constituir essas relações, pois diz respeito à forma como buscamos nos relacionar com os indivíduos que nos cercam. A escuta do outro provoca a abertura ao

“extraordinário, ao inesperado, que há nas palavras, gestos, desenhos e olhares das crianças” (HOYUELOS, 2004, p. 121).

Enquanto a professora narrava essa história, observei às suas expressões faciais e percebi o quanto estava orgulhosa de contar sobre esse momento, que para ela foi um momento de muita aprendizagem para a sua profissão, pois se colocou como um sujeito que escuta, aprende e confia nas crianças. Ela não esperava que isso fosse acontecer, já tinha tentado de diversas formas interagir com o aluno, mas todas as tentativas haviam sido frustradas. E tudo aconteceu de forma imprevisível e mágica, foram essas palavras que ela utilizou ao anunciar o acontecimento que iria narrar. Em diálogo com Malaguzzi (1999), este chama atenção sobre a necessidade de “escutarmos” as crianças, mas não partindo do que esperamos e desejamos para ela, e sim, estando atento ao que surge dela mesma, ou seja, “que as coisas relativas às crianças e para as crianças somente são aprendidas através das próprias crianças” (p. 61).

Marina ao narrar e resgatar essa história vivida por ela durante um momento da sua aula, abre espaço para reafirmarmos que as narrativas de história de vida estão ligadas às memórias, isso nos mostra que essas narrativas estão emaranhadas com os sentidos presentes de quando estão sendo narradas. Alberti (2004, p.26 *apud* REIS, 2021, no prelo) compreende esse momento de “fascínio do vivido” a esse privilégio da “recuperação do vivido conforme concebido por quem viveu”. Para Portelli (1997, p. 16 *apud* REIS, 2021, no prelo) o fascínio dessas memórias está conectado pelo fato de elas serem únicas. Voltando à narrativa da professora Marina, estavam presentes na sala as crianças, a professora e a auxiliar, se todos os presentes tivessem a oportunidade de narrar esse acontecimento, a composição da narrativa teria outros olhares e versões, pois “o ato de lembrar jamais deixa de ser profundamente pessoal” (PORTELLI, 1997, p. 16 *apud* REIS, 2021, no prelo). Alves (2007) traz a ideia de composição para designar os processos de tessitura das lembranças, pois só é “possível organizar a memória utilizando as linguagens e os sentidos que foram formando em cada um de nós, dentro da cultura vivida, em cada trajetória pessoal e profissional, o tecido memorialista” (p. 70).

Reis (2021, no prelo) afirma que a memória além de ter a sua “singularidade” ela também é tecida no “social”, pois somos sujeitos que fazemos parte de um determinado grupo que possui modos e formas de viver e de constituir às suas relações, portanto, ela compreende que somos indivíduos “*singularessociais*”. Marina continua

*É isso que me encanta na Educação Infantil, porque muitas vezes eu planejei uma aula linda e quebrei a cara, e a aula foi mais linda ainda. Muitas vezes, fazemos um planejamento com vários objetivos e chega na aula o que foi planejado toma um outro rumo (Transcrição da conversa online realizada pelo aplicativo Zoom com a professora Marina, 15/12/2020).*

Essa reflexão sobre a sua vivência cotidiana na escola indica que estamos em todo tempo em negociação com os caminhos que escolhemos percorrer. Embora tracemos os nossos objetivos e façamos os planejamentos, estamos em constante transformação, pois a vida cotidiana é contínua, mas não é linear, pois as aprendizagens, os imprevistos, os conflitos e as tensões advindas das práticas cotidianas nos conduzem para uma experiência de transformação diária, o que podemos chamar de autoformação. REIS (2021, no prelo) nos provoca a pensar que “as aprendizagens que nos formam acontecem a todo o tempo, cotidianamente, contextualizadas ao que já temos em nós em diálogo com o que os outros nos apresentam” (p. 2), portanto a nossa formação acontece de forma *singularsocial*.

A pesquisa com histórias de vida compreendida como processo *singularsocial* me parece carregada de possibilidades emancipatórias. Tenho aprendido que ao olharmos para nós mesmas/os e compreendermos que nossas aprendizagens estão relacionadas às nossas redes tecidas na experiência pessoal e coletiva, podemos nos abrir à possibilidade de perceber o quanto as histórias dos outros são também tecidas por meio dos seus vividos, possibilitando um conviver na diferença sem hierarquização (REIS, 2021, no prelo).

## 1.2 A experiência do narrar

Falar do dito não é apenas re-dizer o dito mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer

Freire, 2000, p. 17

Influenciada pelas palavras do Paulo Freire, entendo que, o dizer vem do viver, portanto, antes de narrarmos, vivemos a experiência. Recontar é um exercício de escutarmos a nós mesmos e reviver o vivido.

É preciso ter em mente que cada sujeito traz consigo suas individualidades e experiências, de modo que não podemos ocupar o lugar do outro, mas podemos ouvi-lo. É através das narrativas que temos a possibilidade de ouvir outras vozes, outras posições

e versões de diferentes sujeitos e histórias. Para Benjamin (1993), a linguagem é a “casa” das ideias (CORSINO, 2012, p. 48), é por meio dela que nos expressamos e nos comunicamos com o mundo. A gente se constitui a partir da nossa interação com o outro, e essa relação só é possível através da linguagem, através do pensar junto e pensar no e com o outro. Para Reis (2016) “narrar *experiências práticas*, ouvir o outro como legítimo, entender que, nessa partilha, pode-se tecer uma prática coletiva é um movimento potente, esperançoso, freiriano, porque viver o presente, construindo nele, cotidianamente, uma educação solidária e democrática” (p.1348). A partir dessas experiências coletivas vamos nos alterando e nos constituindo individualmente. Como afirma Carlos Skliar

uma conversa não tem a ver com o às vezes indigno “colocar-se no lugar do outro”. Esse é o lugar do outro. O que a conversa habilita é a tentar narrar esse lugar, torná-lo mais profundo, quicá mais transparente. E seguirá sendo, sempre, “o lugar do outro” (SKLIAR, 2018, p. 13).

Viver em grupo é partilhar o encontro das diversas formas de ver o mundo. A escola é um espaço coletivo importante para a troca de ideias e sentimentos. Um lugar de encontro de diferentes culturas, um campo fértil e variado de saberes e vivências. Narrar a vida pode contribuir para a revalorização das vozes/conhecimentos/práticas sociais daquelas populações historicamente excluídas enquanto sujeitos de culturas e de saberes, ampliando as possibilidades sociais de “superação das monoculturas que caracterizam a sociedade contemporânea em benefício de relações mais ecológicas entre os diferentes conhecimentos, culturas e formas de expressão” (OLIVEIRA, 2003, p.10).

Hooks (2019) nos encoraja a legitimar e desinvisibilizar as diferentes formas de pensar e saber, pois não precisamos de uma única cultura para favorecer a comunicação, não precisamos conhecer tudo o tempo todo, aprendemos muito com o que o “outro” tem a dizer. Esse movimento nos ajuda a criar uma visão de mundo contra-hegemônica, abrindo espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas. A autora propõe que,

[...] possamos aprender não só com os espaços de fala, mas também com os espaços de silêncio; que no ato de ouvir pacientemente outra língua, possamos subverter a cultura do frenesi e do consumo capitalistas que exigem que todos os desejos sejam satisfeitos imediatamente [...] (HOOKS, 2019, p. 232).



O jornalista e escritor Eduardo Galeano em sua obra “O livro dos Abraços” (2002) dedica-se a escrever sobre a necessidade que o ser humano possui de expressar-se, e a linguagem é um meio da gente estabelecer essa comunicação com o mundo

[...] quando é verdadeira, quando nasce da necessidade de dizer, a voz humana não encontra quem a detenha. Se lhe negam a boca, ela fala pelas mãos, ou pelos olhos, ou pelos poros, ou por onde for. Porque todos, todos, temos algo a dizer aos outros, alguma coisa, alguma palavra que merece ser celebrada ou perdoada (GALEANO, 2002, p. 15).

Problematizando o lugar das escolas, para que as diversidades de experiências que cada ser humano traz conversem entre si, por meio das diferentes linguagens, os espaços discursivos precisam ser potencializados. Nessa interação, crianças e adultos permitem se modificar, produzindo na troca de conhecimentos, uma reflexão que resulta na alteração do sujeito. O ouvir, o escutar e o observar são bases para a construção de um diálogo sensível e vivo entre os que se permitem afetar pelo outro. Segundo Oliveira (2003) “sujeitos e conhecimentos escreventes estão no *espaçotempo* escolar e precisam e merecem ser narrados e narrarem-se” (OLIVEIRA, 2003, p.01).

Vivemos em um mundo plural, no qual não existe apenas um modo de viver e de ser. Hierarquizar as diversas experiências nas escolas, nos faz desprezar a ideia de que há produção de conhecimento pelos sujeitos sociais que a frequentam. Ao desconsiderarmos essas experiências, continuaremos a praticar a invisibilidade de culturas que ao longo da história foram segregadas. É necessário pensar e praticar um currículo que valorize todas as vivências e os saberes que chegam ao ambiente escolar. Essa experiência pedagógica rompe com a concepção de conhecimento hegemônico e contribui para uma educação libertadora.

Para isso, temos aprendido com Santos (2002) a questionar a *razão metonímica*, um conceito tratado por ele, que se resume a uma única forma de racionalidade ocidental, que é imposta, limitada e seletiva do mundo. Santos (2002) apresenta três características da concepção ocidental, a primeira é que a forma como compreendemos o mundo excede em muito a compreensão ocidental. A segunda é que a compreensão do mundo e a forma como ela cria e legitima o poder social tem muito a ver com concepções do tempo e da temporalidade. A terceira é o fato de contrair o presente e expandir o futuro, para essa ideia, o autor problematiza que para “ampliarmos o mundo é necessário ampliarmos o presente. Só através de um novo espaço-tempo será possível identificar e valorizar a riqueza inesgotável do mundo e do presente” (p. 245).

Santos propõe uma racionalidade cosmopolita que se desdobra em três procedimentos sociológicos: a sociologia das ausências, a sociologia das emergências e o trabalho de tradução. Modelos que buscam seguir a linha inversa da razão indolente que, dentro desse pensamento, possui quatro<sup>4</sup> formas de experienciar essa razão, sendo estas: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. Para Santos (2002), a ideia de expandir o presente e contrair o futuro tornaria

possível criar o espaço-tempo necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo de hoje. Por outras palavras, só assim será possível evitar o gigantesco desperdício de experiência de que sofremos hoje em dia. Para expandir o presente, proponho uma sociologia das ausências, para contrair o futuro, uma sociologia das emergências (SANTOS, 2002, p.239).

Essa pesquisa vai ao encontro das ideias de Santos (2002) pois pretende tornar presentes e visíveis as experiências desperdiçadas das professoras e das crianças, criando condições para ampliar o campo das experiências legítimas neste mundo e neste tempo. A *Sociologia da Ausências* nos ajuda a pensar a respeito da formação docente, no sentido de ampliar a noção na qual o que as professoras fazem cotidianamente junto com as crianças e seus pares, contribui para a produção de saberes. Estamos falando de algo valioso e muito caro para quem vivencia as práticas cotidianas, sendo estas, as experiências, que não podem ser ensinadas e planejadas, apenas vividas. Elas são imprevisíveis, inesperadas e implicam na criação de novos significados. Na medida em que elas nos afetam, nos tocam, nos provocam, e que exigem de nós o desafio de pensar e repensar, assumindo-as como constitutivas dos processos formativos. Confirma-se, por meio da experiência, a nossa incompletude e nosso conhecimento inacabado, pois a cada experiência que nos acontece produzimos novos saberes e sentidos sobre o que nos aconteceu. Sobre a experiência, Sampaio, Ribeiro e Souza (2016) nos encorajam

aprender a conviver com a imprevisibilidade, com a impossibilidade de controlarmos os processos de aprender e ensinar e, portanto, lidarmos, cotidianamente, com a surpresa. Surpresa que exige abandonar a

---

<sup>4</sup> A razão impotente, aquela que não exerce porque pensa que nada pode fazer contra uma necessidade concebida como exterior a ela própria; a razão arrogante, que não sente necessidade de exercer-se porque se imagina incondicionalmente livre e, por conseguinte, livre da necessidade de demonstrar a sua própria liberdade; a razão metonímica, que se reivindica como a única forma de racionalidade e, por conseguinte, não se aplica a descobrir outros tipos de racionalidade ou, se o faz, fá-lo apenas para as tornarem em matéria-prima; e a razão proléptica, que não se aplica a pensar o futuro, porque julga que sabe tudo a respeito dele e o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente (SANTOS, 2002, p.239).

expectativa da linearidade, das relações causa-efeito, da preparação como antecipação e execução, abrindo-nos para o acontecimento (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2016, p. 150).

Alves destaca a necessidade de superar os limites dos modos de produção do conhecimento sobre as questões do cotidiano a partir da concepção da ciência moderna (2010, p. 73). Nesta investigação, busco me aproximar das riquezas do cotidiano escolar e do processo de *aprendizagem* para compreender as “marcas da vida cotidiana, dos acasos e situações que constituem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares” (OLIVEIRA, 2002, p. 186 *apud* LIMA, 2014, p. 34).

### 1.3 Um olhar para a pesquisa narrativa

Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber:  
(...) Desaprender oito horas por dia ensina os princípios.  
(Manoel de Barros, 1994)

Meu interesse nesse trabalho é ouvir os docentes e suas experiências práticas sobre os momentos de interações com as crianças em que percebem que os saberes e conhecimentos transbordam para além do que está previsto ou organizado em seus planejamentos, entendendo a escola como um *lócus* de produção de conhecimentos.

É muito comum, no campo da Educação as professoras serem culpabilizadas pelos fracassos dos resultados das avaliações em grande escala, sua prática é descredibilizada e constantemente ouvimos discursos que se precisa investir em formações continuadas desses profissionais. No Brasil, a problematização sobre a formação continuada de professoras tornou-se um dos principais temas de discussão no campo educacional, desde os anos 80, consolidando-se na década de 90. A formação passou a ser umas das principais motivações para os investimentos das Políticas Públicas, pois passa a ser considerada a grande questão do fracasso escolar e umas das estratégias para se construir um novo perfil docente. A Formação Continuada não se limita apenas à concepção de teorias e conhecimentos científicos, mas é preciso refletir e dialogar com as questões que surgem da vivência cotidiana.

Em sentido contrário a este pensamento de desvalorização das práticas cotidianas, escutei as professoras que dividem comigo o dia a dia de uma escola de Educação Infantil na Rede Municipal de Maricá, situada na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Uma instituição que atende crianças de 04 a 05 anos de idade, nas modalidades de ensino integral e parcial. Como essa pesquisa se dá em um contexto de pandemia, foram organizadas conversas individuais com cinco professoras, sendo quatro professoras e um professor, de forma remota, por meio de um aplicativo de reuniões online. Como já citado, conversei com cinco docentes que foram *autores/autoras* dessa investigação. Três dessas professoras pertencem à escola em que eu trabalho e, com isso, pretendo compreender a “paisagem de diferentes pontos de vista” (BRAGANÇA, 2012, p. 580), o outro grupo é de professoras de escolas vizinhas do bairro.

De acordo com as escolhas epistêmico-teóricas assumidas nessa investigação optei por uma metodologia coerente com a “complexidade constitutiva dos cotidianos, uma metodologia em que o instituído, atravessado pelas possibilidades de um cotidiano vivo, escapa às amarrações do já dado, abrindo-se às práticas constituintes [...] (RIBEIRO; SAMPAIO; SOUZA, p. 22). Então, como procedimento metodológico, escolhi a conversa, que nessa pesquisa se constituiu, em função do momento de isolamento social, à distância, através de uma tela de celular ou computador, o modo possível de estabelecer essa relação nesse tempo, mas provisório, pois tenho a certeza de que isso vai passar e nós poderemos nos encontrar outra vez. Foi uma maneira encontrada de entender as experiências dos sujeitos que estão imersos nas escolas através das suas experiências narradas.

Ao encontrar-me com as professoras, procurei preparar algumas perguntas e palavras-chaves para dar o pontapé inicial na conversa. Em vários momentos a conversa foi tomando um rumo diferente do que eu havia planejado, mas era rico de diálogo, novas perguntas e respostas foram sendo tecidas. Larrosa (2003) defende a conversa como arte, pois

nunca se sabe aonde uma conversa pode levar... uma conversa não é algo que se faça, mas algo no que se entra... e, ao entrar nela, pode-se ir aonde não havia previsto... e essa é a maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer... (LARROSA, 2003b, p. 212).

A conversa nos reserva surpresas, pois toma caminhos que não imaginamos serem possíveis. Como não temos controle onde pode chegar, permite-nos usufruir dos acontecimentos, da liberdade e da abertura ao outro. Diferentemente da entrevista na qual a minha postura de pesquisadora com perguntas determinadas e fechadas evitaria o imprevisível, fugindo das marcas da subjetividade, e da experiência sensível com o outro.

Para Clandinin e Connelly (2015) “Experiência é o que estudamos, e estudamos a experiência de forma narrativa porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela” (p. 48).

Durante a disciplina de Seminário de Dissertação, o cineasta brasileiro Eduardo Coutinho foi apresentado a mim, por meio de dois de seus documentários: *Edifício Master* e *Apartamento 608*, o primeiro mostra a obra pronta, um filme que busca revelar a alma do prédio, por meio das conversas estabelecidas com os atuais moradores do local. O que chama atenção nas conversas realizadas por Coutinho é a sua capacidade de improvisação e a abertura para a arte do encontro. Percebemos que, embora o cineasta tenha suas intenções e pressupostos para o filme, sua postura diante das pessoas, não soa como alguém limitado a querer ouvir apenas respostas sobre as perguntas pré-estabelecidas, mas envolve afetividade e empatia pelas histórias experienciadas pelos participantes, por meio dessas narrativas individuais, inseridas dentro de algo maior, ou seja, produzidas no coletivo-social, buscando compreender as histórias de vida de muitos sujeitos de vida comum (CERTEAU, 1994) que fazem parte desse Brasil enorme!. No segundo, mostra os bastidores do filme, e evidencia os desafios de se fazer um documentário no cotidiano, através das conversas, pois esta traz em suas características o inédito, o imprevisível e o inesperado.

Como pesquisadora que deseja pesquisar e conversar com os cotidianos, me inspiro na postura de Coutinho como alguém que deseja se afetar com a conversação como alternativa de procedimento metodológico da pesquisa narrativa. Para Sampaio, Ribeiro e Souza (2018)

A conversa é, talvez, de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e partilhar com o outro o que nos habilita, fazendo dessa ação não só uma possibilidade de investigação, mas, antes de transformar-se no próprio ato de investigar (SAMPAIO; RIBEIRO, SOUZA, 2018, p. 36).

Conforme aprofundo-me nos estudos sobre a pesquisa narrativa, percebo que o ato de narrar se associa à experiência, pois a experiência está ligada à vida e as histórias que narramos e contamos, têm muito a dizer sobre ela, ou seja, a narrativa está ligada ao vivido. O termo experiência segundo o dicionário, origina-se do latim *experientia* e o seu sentido está ligado ao conhecimento adquirido graças aos dados fornecidos pela própria vida, através da prática ou observação. Larossa (2012) em seus escritos, busca tratar a palavra experiência o mais próximo possível da palavra vida, para ele “experiência é o que nos acontece e que a vida é esse acontecer do que nos acontece” (p. 296). Portanto, existem alguns caminhos para compreendermos a complexidade do que acontece em uma escola e a opção escolhida nesse presente trabalho, é mergulhar nas práticas cotidianas, por meio daqueles que dão vida a elas, assim “na busca de outras marcas que nos possibilitem enxergar a riqueza das experiências que os diferentes sujeitos trazem para o ambiente escolar” (REIS, 2016, p.1335).

As experiências são únicas para cada sujeito, desde muito cedo vamos tecendo diversas formas de conhecer e experienciar esse grande ensaio que é a vida, a partir das nossas realidades sociais e culturais, dentro de um determinado momento histórico de tempo e espaço. Como uma pesquisadora iniciante me coloco à disposição para compreender o meu problema de pesquisa por meio das histórias contadas pelos docentes. Com as ideias de Certeau e Santos nas palavras de Nilda Alves (2000)

os sujeitos do cotidiano da escola tecem redes de práticas e de conhecimentos (Certeau, 1994), trançadas nos múltiplos contextos nos quais vivem (Santos, 2000), o que me indica que, nesta vivência de todo dia, na necessidade de transmitir ao outro o que vão acumulando quanto a conhecimentos e ações, esses sujeitos se expressam em histórias, contadas e recontadas muitas vezes. (ALVES, 2000, p. 01).

#### **1.4 A pesquisa *nosdoscom* os cotidianos**

O outro não é o ser em questão nem o ser em questão da pergunta sobre o outro. O outro é aquele que (nos) coloca, que nos entrega, que nos oferece a primeira pergunta.

(Carlos Skliar, 2012)

É muito comum ouvirmos que a escola é um lugar de transmissão de saberes culturalmente construídos pela humanidade, que as crianças precisam frequentar esse espaço para adquirirem conhecimentos e serem “alguém na vida”, pois estarão em contato

com os detentores dos saberes. Indo de encontro ao sentido de transmissão na perspectiva de Freire (2012) que nomeou essa ação de *educação bancária*, na qual o ato de ensinar é compreendido como depósito de conhecimentos pelas professoras na mente das crianças, marcando uma relação de desigualdade de saberes. De fato, a escola é um espaço produtivo para a circulação de conhecimentos, porém compreendo que esses saberes são construídos em uma relação recíproca entre professoras e estudantes, entendendo que ambos são capazes de aprender um com o outro.

Porém tanto estudantes e como professoras estão sujeitos a desvalorização dos conhecimentos que constroem em suas redes cotidianas. Os saberes das professoras são desvalorizados dentro do próprio campo da Educação. Atuando como orientadora pedagógica da rede pública em uma instituição de Educação Infantil, sinto na pele e vejo o quanto que as nossas escolas têm pouca autonomia na formulação dos seus currículos e nas decisões das suas ações diárias. Somos sobrecarregados com atividades e projetos vindos da Secretaria de Educação, escolhidos e determinados sem nenhuma consulta às escolas, mas que precisam ser colocados em prática e concluídos no tempo determinado por eles, passando por cima de todo o planejamento da instituição e das professoras. Assim, temos perdido a nossa autonomia pedagógica, entrando em um modo no qual nos conformamos em negar toda a nossa criatividade, resultando em um comodismo dos sujeitos praticantes do cotidiano, pois ficamos sempre no aguardo de novas orientações do que fazer. Com o passar do tempo e dos dias somos transformados em meros transmissores dos conhecimentos que “ditam” para a gente “aplicar”.

Caminhando na contramão desse pensamento, anoro a minha pesquisa, nas leituras e discussões de autores que se dedicam em problematizar o estudo dos cotidianos, assumindo que uma pesquisa realizada com os cotidianos é sustentada se de fato fizer sentido para a vida cotidiana, se for desenvolvida a partir da relação com as pessoas que praticam as ações na escola, e com temas relevantes para a vida escolar. Portanto, os sujeitos praticantes do cotidiano, são mais do que objetos de estudo, estão presentes “como protagonistas e autores coletivos” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 306).

Na tentativa de fazer pesquisa e produzir conhecimento em um caminho diferente do pensamento da ciência moderna, que tem como perspectiva a produção de um conhecimento hegemônico, ou seja, um tipo de conhecimento que mais pretende dominar do que entender, e coloca o pesquisador em uma posição de observador e controlador,

desenvolvo uma investigação educativa contra-hegemônica, a qual exige de nós pesquisadores uma outra relação, outros princípios teóricos, políticos e metodológicos. Sampaio, Ribeiro e Souza (2016) descrevem algumas características das pesquisas que se dedicam em estudar com os cotidianos

[...] traçam um estilo plural e transversal da investigação, nômade e flexível; Se lançam contra o fluxo natural das coisas; Fazem duvidar do óbvio, resistem ao aparente e investigam o invisível; Bebem de variadas fontes; Dialogam com outras noções de sujeito e conhecimento; Apostam em uma descolonização do ser, do saber e do pensar, na potência das redes (de sujeitos e saberes) como *espaçotempos* de produção e emancipação, e na escola como prática de reinvenção e indagação das verdades construídas como únicas (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA 2016, p.151)

Assumo uma investigação não *sobre* as professoras, mas *com* as professoras. A palavra *com* possui diferentes sentidos e carrega outros modos e princípios entre os sujeitos envolvidos na pesquisa: partilha, confiança, horizontalidade, igualdade, interações e, por isso, também estranhamento, tensão e conflito. As coisas miúdas, os imprevistos e os acontecimentos são o que movem as pesquisas com o cotidiano. As professoras não são objetos de estudo sobre os quais observo, ajo, ofereço um questionário e espero respostas fechadas. Mas são indivíduos que vivem, experienciam, participam, pensam, refletem, aprendem, ensinam, conversam, sentem, praticam *nosdoscom* com o cotidiano escolar. Para Ferraço e Garcia (2003)

[...] uma metodologia de análise a priori nega a possibilidade do fazer com, do fazer junto. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passa de previsões, como as do tempo. A identificação objetiva de categorias e/ou temas de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas sobre os cotidianos. Pesquisar sobre traz a marca da separação entre o sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto. Pesquisar sobre pressupõe a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina ou crê dominar, o objeto. Um sobre o outro, que encobre, que se coloca por cima do outro sem entrar nele, sem o habitar. Pesquisar sobre sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro (FERRAÇO; GARCIA, 2003, p. 162 *apud* FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 307).



Conforme me aprofundo nos referenciais dos estudos *nosdoscom* os cotidianos, compreendo que a peça-chave são as pessoas, sujeitos envolvidos nos acontecimentos da escola, chamado por Certeau de praticantes (1994 *apud* ALVES, 2003, p. 06).

Ferraço e Alves (2015) defendem e incorporam as ideias de redes de conhecimentos e de tessitura de conhecimentos em redes, entendendo a escola como *espaçotempo* de produção de conhecimentos, seguindo um sentido diverso da ideia da ciência moderna. Os autores nos provocam a pensar os cotidianos como redes de *fazeressaberes* tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos. Para eles, os sujeitos potenciais são todos aqueles que “de forma direta ou indireta, estão envolvidos na tessitura e partilha das redes cotidianas. Para além dos sujeitos tomados em suas individualidades, interessa-nos pensá-los em suas múltiplas relações” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Quando decido pesquisar com os sujeitos das redes cotidianas, acolho a ideia de assumi-los como *autoresautoras* da investigação, com a mesma importância que dialogo com os referenciais acadêmicos, ou seja, como narrativas legítimas e necessárias para compreensão, através daqueles que “vivem, convivem, inventam, usam, praticam, habitam, ocupam, estão nos cotidianos” (*ibidem*), tomando como base a complexidade expressada na vida cotidiana.

Alves (2001) defende a ideia de que existe um modo de fazer pesquisa e criar conhecimento com o cotidiano, porém sinaliza que é diferente do que é defendido pela modernidade e pelas ciências rígidas. A autora, propõe movimentos que nos auxiliam na compreensão e entendimento da complexidade que permeia o cotidiano. Assim, apresento os cinco movimentos desenvolvidos pela autora que nos levam a refletir sobre os modos de fazer pesquisa *nosdoscom* os cotidianos, são eles:

*O sentimento do mundo*, um movimento que nos encoraja a fazer um mergulho com todos os sentidos no que estamos pesquisando, indo além dos modos e pensamentos que aprendemos com a modernidade. Para Alves (2003) “a trajetória de um trabalho nos cotidianos precisa ir além do que foi aprendido com estas particularidades e abstrações da modernidade” (p.3), que nos ensinou que em nossas pesquisas devemos ter um olhar distante, separado e neutro. Esse movimento me remete a um documentário chamado “Janela da Alma” de João Jardim, que nos faz refletir sobre as diversas possibilidades de ver o mundo para além do que enxergamos, pois, a percepção do mundo não é, apenas,

percebida pelos olhos, mas temos a capacidade de ver além. No filme, Manoel de Barros partilha outro modo possível de olhar o mundo, para o poeta “enxerga-se também pela sensibilidade, pelas emoções e pela capacidade, que todos temos, de enxergar além do que se vê”. Assim, me desafio nesse trabalho a olhar as sutilezas do cotidiano das professoras, na busca de perceber de forma sensível a vida vivida nesses *espaçostempos*. Portanto, Alves (2003) defende que

[...] só é possível analisar e começar a entender o cotidiano escolar em suas lógicas, através de um grande mergulho na realidade cotidiana da escola e nunca exercitando o tal olhar distante e neutro que me ensinaram e que aprendi a usar. É preciso questionar e “entender” o cheiro que vem da cozinha, porque isto terá a ver com o trabalho das professoras e as condições reais de aprender dos alunos. É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes e “ouvir” e “participar” de conversas entre os alunos, moças e rapazes, para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê de seus alunos/alunas o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, que entre nas salas de baixo desse prédio e sinta sua falta de luz e seu cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aula em uma dessas salas? Viver com (conviver) estas questões, estes cheiros, estes gostos, estes sons, esta luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. Mas é possível realmente compreender o que aí se passa sem isto? (ALVES, 2003, p.5).

*Virar de ponta cabeça* é um convite para as pesquisas *nosdoscom* os cotidianos se despirem de teorias, conceitos e noções vistas como verdades únicas, que se apresentam como limites e empecilhos para os estudos com os cotidianos. A autora afirma que

*é preciso estar onde ninguém espera, captando no voo as possibilidades oferecidas por um instante* (Certeau, 1994). Isso porque não contam com a segurança que o estabelecido fornece e que está neles próprios encarnados. Assim, a luta não é contra alguém, especificamente, já que, como lembra Santos (1995, 107), *o pior inimigo está dentro de nós*. Mas devem ter presente, também, a todo o momento, que *a tática é a arte do fraco* e que as artes se colocam para além da racionalidade dominante, jogando com as emoções, que são criadas, permanentemente, combinando possibilidades, e fazendo surgir inúmeras alternativas, em trajetórias que não podem ser previamente determinadas porque serão sempre diferentes e diversificadas e cuja beleza da tessitura é preciso aprender (ALVES, 2010, p. 1202).

Alves nos provoca a despertar o olhar para as redes e relações tecidas em diversos *espaçostempos* a fim de “comprendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos nos cotidianos” (ALVES, 2003, p. 3).

*Beber em todas as fontes*, nos leva a buscar, observar, ouvir e selecionar diferentes olhares e materiais nos *espaçostempos* da escola. A autora amplia a ideia de fonte e discute “os modos de lidar com a diversidade, a diferença e a heterogeneidade, dos cotidianos e de seus praticantes, tanto quanto suas múltiplas e diferentes relações” (idem). Acreditando que devemos incorporar em nossas pesquisas as mais variadas fontes, principalmente aquelas que são vistas como (des)importantes. Com as pesquisas com os cotidianos, aprendemos que o cotidiano escolar é um território intenso, dinâmico e potente, por isso temos que ampliar o nosso olhar ao pesquisar sobre ele. Esse movimento me lembra um trecho de um poema do professor Tiago Ribeiro (2014), de quem fui aluna em uma disciplina durante o mestrado. Ao me aventurar a pesquisar com o cotidiano faz-se necessário

[...]desencontrar para encontrar ainda.  
Desaprender para tornar a aprender de outro modo.  
Isso é que somos:  
Mobilidade, multiplicidade, multissituabilidade [...]  
(RIBEIRO, 2014. p.134).

*Narrar a vida e literaturizar a ciência*, envolve uma nova maneira de democratizar o acesso à investigação, através de uma nova escrita, cumprindo com objetivo de partilhar e comunicar ao outro, os acontecimentos e achados da investigação, “em especial com os próprios *praticantes* dos cotidianos” (ALVES, 2003, p.03). Portanto, com esse trabalho de pesquisa, me dedico a desinvisibilizar um pouco das realidades das nossas escolas que não são encontradas ou registradas em documentos oficiais. Aqui, serão assumidas através das narrativas das professoras que vivem e recriam seus modos outros de inventar práticas cotidianas, sendo estas consideradas não científicas. Aprendo com Reis (2009) que ao pesquisar com as professoras e

ouvir os seus relatos e buscar através deles chegar ao que as pesquisas generalizantes da área da educação ‘classificaram’ como os ‘restos’, o irrelevante, o que não é científico. Na memória não há como haver cientificidade. Não há linearidade de fatos na narrativa, já que um fio puxa outro que puxa outro e esses vão se trançando e entrelaçando num movimento sempre horizontal, construindo pontes de ligação entre as reminiscências, modificando-as (REIS, 2009 p. 30).

*Ecce femina*, o quinto e o último movimento proposto por Alves (2008) nos faz refletir que uma pesquisa realizada com os cotidianos precisa acontecer com as pessoas, ou seja, “com os praticantes, como as chama Certeau (1994) porque as vê em atos, o tempo todo” (ALVES, 2003, p. 5), especialmente, as *professorascolaboradoras*,

participantes dessa pesquisa e de tantas outras realizadas no campo escolar “onde o ‘feminino’, em todas as suas nuances e com toda a sua história, está presente com suas marcas, em nós encarnadas” (ALVES, 2008, p. 7). Com as palavras de Reis (2009)

são elas que, muito generosamente, abrem as portas das suas salas de aula, que permitem a observação de suas práticas, que contam suas histórias de vida, de formação, seus casos de escola, suas relações com seus alunos(as), que burlam o que está instituído, que usam de diferentes maneiras o que lhes é apresentado nos *espaçostempos* escolares, sejam objetos materiais ou ideias e/ou imposições. São elas que se tornam diretoras, coordenadoras, alunas, parceiras, “sujeitos de pesquisa” (REIS, 2009, p. 32).

Concebo com esses estudos sobre os movimentos que, é preciso enxergar a realidade das nossas escolas com todos os nossos sentidos, e que isso só será possível se me despir de conceitos, teorias e categorizações que ao longo da vida aprendemos a usar, me desafiando a beber em todas as fontes. Assim, me coloco à disposição para aprender novas maneiras de tecer o conhecimento, visibilizando as relações e as miudezas da vida vivida entre professoras e crianças nesses *espaçostempos* formativos, dinâmicos, diversos, múltiplos e não lineares. Porém, não tenho certeza se as possibilidades apresentadas darão certo, mas ousar tentar.

No próximo capítulo serão apresentadas de forma breve as políticas públicas que norteiam o campo da educação infantil, discutindo que a produção curricular na educação infantil está para além do que está indicado nas políticas públicas.

## **2 PESQUISAS SOBRE NARRATIVAS DOCENTES: HÁ ESPAÇO PARA OS SABERES DOCENTES E DISCENTES NO COTIDIANO ESCOLAR?**

*Talvez os homens não sejamos outra coisa  
que um modo particular de contarmos o que somos.  
Jorge Larrosa*

### **2.1 Educação Infantil: breve histórico**

Podemos dizer que somos o que narramos e somos porque narramos, pois, ao narrar, dizemos, para nós mesmos e para os outros, quem somos e quem pensamos ser. Nessa relação, vamos nos constituindo, porque narrar e compartilhar, nos possibilita também escutar o outro e viver as suas experiências, o que nos forma e (auto)forma (REIS, 2021, no prelo) cotidianamente.

No sentido benjaminiano, as narrativas trazem lições de vida, pois o narrar mobiliza conhecimentos, é um processo de autoconhecimento. Narrar é uma artesanaria. Cresci observando o meu pai tecendo as suas cadeiras de palha, os cuidados que tinha ao manusear as madeiras de lei que haviam sido restauradas, a atenção ao entrelace das palhas e a forma como mergulhava as palhas naturais na água para hidratá-las, eram rolos e mais rolos de palhas. Mesmo criança, ficava vigiando-o de longe, admirando a sua paciência e delicadeza para marcar os furos por onde passariam os fios da palha, tudo milimetricamente marcado, exigindo muita atenção aos detalhes. Ao resgatar um pouco da narrativa da trajetória da institucionalização da educação infantil, me sinto uma artesã como o meu pai, que manuseia alguns acontecimentos e que puxa alguns fios dessa história.

Então, este capítulo será dedicado a trazer de forma breve as políticas públicas que norteiam o campo da educação infantil, discutindo que a produção curricular na educação infantil está para além do que está indicado nos documentos curriculares.

A trajetória da educação infantil no Brasil é marcada por grandes conquistas. Na Constituição Federal de 1988, a educação infantil, que antes tinha cunho assistencial, passou a figurar como um direito da criança. Essa conquista foi reforçada também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (1990) que reconhece a criança como um ser social que precisa de proteção e amparo legal. E pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que dedica um capítulo próprio para reconhecer a educação infantil como uma etapa importante para o desenvolvimento humano,

incluindo-a na educação básica, a qual engloba a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e delibera sobre a formação mínima para seus profissionais.

Ao afirmar que a educação da criança pequena é a primeira etapa da educação básica, a nova lei não está só lhe dando uma posição cronológica na pirâmide da educação, mas principalmente expressando um conceito novo sobre esse nível educacional. (...) A educação da criança de 0 a 6 anos ganha, então, significativa importância, passando a exercer uma função específica no conjunto da educação: a de iniciar a formação que hoje toda pessoa necessita para exercer a cidadania e estabelecer as bases, os fundamentos para estudos futuros (LOBO, 2011, p.155 *apud* ALVES, 2015, p. 128).

Integrada à educação básica, a educação infantil passa a ser direito da criança, o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade em diferentes tempos, espaços e culturas, possibilitando a ampliação do universo cultural de cada criança, a compreensão da realidade e a interação com o mundo. As instituições de educação infantil devem ser, portanto, mais um espaço de socialização e desenvolvimento, tendo como especificidade o trabalho com a produção de conhecimentos.

A educação infantil, campo privilegiado dessa pesquisa, após muitas lutas, estudos e pesquisas, não possui mais o caráter assistencialista para as crianças das classes populares, com a finalidade de apenas cuidar e atender as necessidades básicas das crianças. Segundo Kramer (2006) na década de 70, as políticas educacionais voltadas à educação de crianças de zero a seis anos “defendiam a educação compensatória com vistas à compensação de carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas das crianças provenientes das camadas populares” (p.799). Influenciados por orientações de agências internacionais, documentos oficiais do MEC e pareceres do Conselho Federal de Educação acreditavam na ideia de que o investimento na pré-escola poderia contribuir para o problema do fracasso escolar.

As políticas públicas estaduais e municipais implementadas na década de 1980 beneficiaram-se dos questionamentos provenientes de enfoques teóricos de diversas áreas do saber; de processos mais democráticos desencadeados na conjuntura política que estava em vias de se consolidar e que se concretizava, entre outras formas, pela volta às eleições para governos estaduais e municipais nos anos de 1980; da procura de alternativas para a política educacional que levasse em consideração os enfoques que denunciavam as consequências da diversidade cultural e linguística nas práticas educativas. Quadros teóricos, de um lado, e iniciativas práticas, de outro, possibilitavam que fosse colocada em questão a abordagem da privação ou carência cultural, então defendida por documentos oficiais do governo federal que definiam as crianças como carentes, deficientes, imaturas, defasadas (KRAMER, 2006, p. 800).

Divergindo desse olhar para a educação infantil como salvadora, Corsino e Nunes (2012) defendem que a primeira etapa da educação básica não possui esse papel “pois reprovação, repetência e baixo rendimento são questões a serem solucionadas no interior deste nível de ensino” (p. 23), e não é também compensatória de carências e déficits “porque as diferenças encontradas entre crianças de classes e grupos sociais distintos não são deficiências e, portanto, precisam ser olhadas por outra ótica” (idem). Conforme aponta Kuhlmann Jr. (2001)

ao longo da história, o atendimento às crianças pobres foi marcado pelo barateamento dos serviços, pela ideia de uma “educação assistencial preconceituosa em relação à pobreza e descomprometida quanto à qualidade do atendimento (KUHLMANN, 2001, p. 202 *apud* NUNES; CORSINO, 2012, p. 24).

Para Kramer (2006) a busca de alternativas críticas sobre a infância significou o fortalecimento de um entendimento que as crianças são constituídas na cultura e são também, produtoras de cultura, por meio da concretização de tendências que valorizam uma educação infantil que reconhece o saber que as crianças trazem do meio sociocultural no qual vivem. De acordo com a autora, houve um grande avanço no campo teórico e nas lutas dos movimentos sociais para mudar a situação das crianças de zero a seis anos na realidade brasileira, uma trajetória que vem sendo desenhada com grandes avanços e retrocessos. Atualmente, entende-se que o cuidar e o educar caminham juntos durante todo o processo da aprendizagem.

Para incorporar as orientações da Constituição de 1988, o MEC (Brasil, 1994) publicou diretrizes para nortear a política de educação infantil organizadas através de princípios que legitimam a educação infantil como primeira etapa da educação básica que integra creches e pré-escolas diferenciando-as pela faixa etária, com o objetivo de complementar a ação da família, através do processo de socialização das crianças, independente da sua classe social. De acordo com Kramer (2006) as ações que integram esses princípios

ênfaticamente a ação educativa por intermédio de especificidades do currículo, da formação do profissional, normatizam o acolhimento de crianças com deficiências e estabelecem como objetivos da política de educação infantil: expandir a cobertura, fortalecer a nova concepção e promover a melhoria da qualidade (KRAMER, 2006, p. 805).

Corsino (2012) defende o acesso à instituição educativa, pois acredita que a escola seja,

lugar de socialização, de convivência, de trocas e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar onde partilham situações, experiências, culturas, rotinas, cerimônias institucionais, regras de convivência; onde estão sujeitas a tempos e espaços coletivos, bem como graus diferentes de restrições e controle dos adultos (CORSINO, 2012, p. 03).

A ideia apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), reconhece a criança como um ser participativo e capaz de produzir cultura, que em suas relações com o mundo constrói sua identidade pessoal e coletiva. De acordo com as DCNEI, a criança é compreendida como

[...]sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI, 2010, p.12).

Portanto, ela é ativa e potente na construção do seu próprio conhecimento e em suas relações com o meio em que vive. A criança é vista como um sujeito importante na relação com o outro, sendo legitimadas suas potencialidades e competências. De acordo com Vygotsky (1991, 1993 *apud* CORSINO, 2012, p. 4) “o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social”, dessa forma, crianças e adultos são figuras importantes na troca e na produção do conhecimento, e o protagonismo está na “relação” estabelecida entre os sujeitos, pois o trabalho com as crianças pequenas, como é apresentado no documento, acontece nas relações, através da relação com o “outro”. Corsino (2012) embebida na fonte de Vygotsky, afirma que “quanto maior a diversidade de parceiros e experiências, potencialmente mais enriquecido se torna o desenvolvimento infantil” (CORSINO, 2012, p. 5). A seguir, apresento um trecho da narrativa da professora Janaína, que narra momentos da sua prática nos quais estabelece espaços de conversas e trocas com as crianças, situações que contribuíram na sua trajetória como docente. Reflexões práticas, pedagógicas e políticas que a mobilizam, evidenciando que o cotidiano da educação infantil é lugar de troca de saberes e de produção de conhecimento.

*No meu dia a dia com as crianças, tenho trabalhado com as rodinhas de conversas, pois nesse momento surgem muitos assuntos. A gente canta, brinca e senta no chão (faço questão de sentar no chão com eles). Para mim tem que ter esse momento da brincadeira, de ouvirmos o que eles trouxeram de casa.*

*Às vezes surge a pergunta: O que vocês fizeram no final de semana?*



-Tia, eu fui à praia.

-Tia, eu vi um tubarão.

Aí todo mundo:

- Tubarão?

*Eles contam muitas histórias, contam a rotina deles, contam o que fazem em casa, como foram os eventos e falam dos pais. Existe muita verdade e um pouco de imaginação também, e eu acho que faz parte do imaginário das crianças e tudo é possível para eles. Eu tento garantir esse espaço da fala, em que um tem que escutar o outro, tem que prestar atenção no que o outro tem a dizer. Lembrei de uma época que eles tiveram uma curiosidade muito grande em saber de onde vinham os bebês e como nasciam. Na época a gente falou bastante sobre isso. Apresentei algumas histórias para eles. Fomos trabalhando com a questão do crescimento, pedi para eles trazerem fotos de quando eram bebês e a gente observou essa evolução. E o assunto sobre o parto surgiu:*

*-Ah, minha mãe cortou a barriga. Ela foi no médico e o médico cortou a barriga dela. Motivados com essa conversa, as crianças gostavam de brincar de simular os partos naturais na sala. Porque alguns sabiam como era, então eles brincavam com os bonecos. Foi uma época muito gostosa que a gente trabalhou com a questão do cuidado com o outro. Cada criança tinha um bebê para tomar conta. Na sala tinham muitas bonecas e aí eles brincavam de tomar conta dos “filhos”. Foi um período muito interessante em que trabalhamos com essa temática “De onde vem os bebês?”. Fui contextualizando com as histórias, com a questão do cuidado. Aproveitamos para dar banho nos bonecos, as crianças criaram até uma creche para os “bebês”, foi bem bacana mesmo. Toda a turma ficou interessada e tinham muita curiosidade sobre o assunto. Esse assunto surgiu com duas turmas distintas, pois na época eu estava grávida. A primeira turma acompanhou a gestação e a outra a minha filha já tinha nascido e apresentei ela para os alunos. As crianças demonstravam um carinho e um cuidado enorme. Na época, foi preciso levar a minha filha para a escola, então eles gostavam de participar do momento que eu dava a papinha, algumas crianças chegavam mais cedo para vê-la (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

A narrativa da professora, aponta para algumas reflexões acerca de que como é o dia a dia com as crianças. Embora ainda muito pequenas, as crianças carregam consigo um repertório vasto, adquirido em contato com o mundo em que vivem e convivem. Elas fazem parte desse mundo, não como espectadoras, mas como protagonistas, prontas para emitirem suas opiniões, falarem do que sentem, percebem, sabem e imaginam. Essas reflexões mostram um cotidiano marcado pela partilha entre crianças e adultos, lugar no qual são encorajadas a compartilhar as suas curiosidades e dúvidas. Escutar o que as crianças têm a dizer, envolve garantir situações em que possam narrar suas histórias e falar de si utilizando de diferentes linguagens. Conforme narrado pela professora, o momento da rodinha e da conversa configura-se como um momento de convite às interações e descobertas, à troca de ideias e relatos de histórias.

Ao pensar sobre a proposta de uma educação infantil de qualidade, vários fatores contribuem para que de fato seja, desde a formulação de políticas públicas até o acesso a materiais educativos. Como já mencionado anteriormente, inclui também a formação

profissional. Para Corsino (2012) a figura do professor é importante para a qualidade do ensino na primeira infância, pois são eles

os responsáveis pela organização do tempo e do espaço institucionais, pelas propostas que resultarão em ampliações das experiências infantis, em produção e apropriação de conhecimentos, bem como pelo estabelecimento de vínculos afetivos, pelo clima institucional e pelas inúmeras interações que a instituição favorece a crianças, adultos e comunidade (CORSINO, 2012, p. 4).

Dando continuidade à narrativa da professora Janaína, ela destaca que

*Como professora, eu aprendo muito com as crianças, mesmo trabalhando com a educação infantil há muitos anos, não existe uma turma igual a outra. Não existe o conhecimento que é imutável. Eu acho que tudo a gente pode mudar, pode aprimorar. Eu posso, de repente fazer algo de uma forma e no ano seguinte vou fazer de outra, e no outro vou fazer diferente. Entendo que é um ciclo também, pode acontecer que em um determinado ano a minha prática não tenha sido muito legal, no outro ano eu vou querer fazer melhor. Eu sempre vou querer aprender mais, trazer mais elementos para eles, minha prática está em constante mudanças. Óbvio que temos a nossa marca, a nossa essência, esta continua sendo a mesma. Não “abro mão” do meu afeto e cuidado com eles (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) o professor não aparece como um transmissor de conteúdo ou reprodutor de informações de livros didáticos, mas sim, como mediador, pesquisador e instigador na construção dos saberes. Como compartilha a professora, embora ela planeje e organize as suas aulas, a maneira como os assuntos repercutem com as crianças se dá de formas diferentes, pois cada turma, cada criança que compõe o grupo possui diferentes maneiras de enxergar e compreender o mundo. Tendo a interação e o brincar como eixos norteadores para a construção de propostas pedagógicas, é facilitada à aproximação do professor com as suas crianças, pois necessita desenvolver uma observação mais apurada e sensível sobre os interesses individuais e coletivos do grupo, estando atento aos gostos, brincadeiras, músicas e preferências gerais das crianças, para assim articular com os conteúdos que tem a intenção de trabalhar com os pequenos. A professora continua

*Gosto de trabalhar com as crianças a partir do concreto, não sou de trabalhar nada na educação infantil no abstrato. Por exemplo, se pretendo trabalhar com eles as sensações “quente e frio”, nunca vou mostrar a foto do que é quente ou do que é frio. Eu vou trazer para experienciar. É sempre no campo da experiência. Depois a gente faz um registro do que experenciamos. Certa vez, estava trabalhando no Pré II, as crianças estavam no processo de conhecer as consoantes, então chegou na letra “k”*

*de ketchup. O que eu fiz naquele ano? Levei a Air Fryer (fritadeira elétrica) para a escola e fizemos batata frita dentro da sala de aula, comemos batata frita com ketchup. Antes disso, tínhamos feitos desenhos, e era muito engraçado porque eu gosto de desenhar com eles. Eu deito no chão, eu nem sou muito fã de desenhar. Então, deitava todo mundo no chão e eu começava a desenhar e as crianças pintavam os desenhos. Depois o que a gente falava, conversava sobre o assunto, fazíamos o registro.*

*O ponto de partida da minha prática com as crianças é a ludicidade, porque as crianças aprendem através das brincadeiras. Costumo trazer nas aulas coisas diferentes. Com isso, acabo gastando dinheiro, não quero nem saber se a escola vai me reembolsar. Quero saber de viver aquela experiência com as crianças, porque eu me sinto muito realizada também.*

*São muitas experiências que aconteceram, eu gosto muito de trabalhar com parlendas e com músicas nas minhas aulas, pois eu sou envolvida com a música, então sempre levo para as minhas aulas. Durante uma aula, apresentei a parlenda do “Doce”, aproveitamos para fazer docinho para comer na hora do lanche. As crianças adoram, sempre há um envolvimento muito grande por parte deles, como:*

*-Tia, vou levar para minha mãe.*

*-Vou levar para o meu irmão.*

*- Respondo: Pode levar!*

*Esse envolvimento marca muito a minha prática, tenho alunos, que foram meus alunos com dois e três anos de idade, e que até hoje a mãe conversa comigo, pois gostaram do meu trabalho, isso para mim é muito bom, marcar a história dessas crianças de forma positiva. As crianças passam muito tempo na escola, é importante que se sintam seguras, que seja um ambiente cheio de estímulos para a sua aprendizagem e que lhe traga boas recordações. Na escola aprendemos muitos conceitos e valores como a partilha, a alegria e a afetividade, ao longo do tempo são consolidados e a criança leva o que aprendeu para a vida toda (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

A professora destaca elementos que promovem a criação de laços afetivos, encontros através dos diálogos entre ela e as crianças. Explicita a importância do lúdico e da brincadeira em suas aulas. Através do brincar, objetos e espaços viram outras coisas, o que permite a criança se desconectar da realidade e imaginar, inventar e ser “outros”. Para Brougère (2002) quando as crianças brincam com os outros e participam de atividades lúdicas elas “constroem um repertório de brincadeiras e referências culturais que compõem a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincarem juntas” (BROUGÈRE, 2002 *apud* CORSINO, 2012, p. 67). Na educação infantil, o brincar para a criança é coisa séria, Corsino (2012) mergulhada nos estudos de Vygotsky compreende o brincar como fonte de desenvolvimento e de aprendizagem, pois através da brincadeira a criança se “comporta de forma mais avançada do que na vida cotidiana” (p. 68) pois é capaz de exercer outros papéis “desenvolvendo ações que mobilizam novos conhecimentos, habilidades e aprendizagem” (idem).

Janaína expõe também, uma situação vivenciada por muitas professoras, a utilização de recursos financeiros próprios para conseguirem dar uma aula de qualidade,

com o objetivo de propiciar às crianças o contato com um repertório diverso de materiais, tendo por finalidade a ampliação das experiências das crianças com determinados assuntos abordados nas atividades. O que tem me encantado ao trabalhar com as narrativas é o fato de trazerem a simplicidade e as miudezas da vida cotidiana. Características que não minimizam o acontecimento, mas busca torná-lo visível e potente. Quando narramos, fazemos escolhas das experiências e memórias que nos marcaram de maneira positiva ou negativa.

Como exposto anteriormente, percebemos, que no Brasil, grandes movimentos ajudaram no reconhecimento da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. O Ministério da Educação (MEC), encomendou estudos, publicizou documentos e implementou uma série de programas com o objetivo de melhorar o atendimento e alcançar a qualidade da educação infantil. Nesses últimos quatro anos, estamos passando por várias reorientações e mudanças no que diz respeito às políticas públicas para a infância, e já estamos sentindo os efeitos práticos dessas novas orientações em nossas instituições de educação infantil.

É importante trazer algumas mudanças que foram implementadas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)<sup>5</sup> que teve a sua última versão aprovada, em dezembro de 2017. Sua elaboração não ocorreu de forma passiva, foi um processo que envolveu grandes problematizações, interrupções, além de diferentes contraposições. O documento estrutura o ensino da Educação Básica por competências. Fica explicitado na Base que “ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p.08).

Em outro parágrafo ressalta que, a competência é

definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p.08).

---

<sup>5</sup> De acordo com a definição apresentada no documento, a BNCC possui um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Afirmam que, a Base é um documento completo e contemporâneo, que corresponde às demandas do estudante desta época, com o objetivo de prepará-lo para o futuro (BRASIL, 2017, p. 5).

Na parte específica para a Educação Infantil percebe-se uma mudança no discurso, contradizendo as DCNEI. Em seu texto, a Base divide-se em: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Em âmbito nacional, a necessidade de uma Base Comum para a construção do currículo da Educação Básica estava prevista em alguns documentos legais. Desde a Constituição de 1988, a necessidade de uma Base Comum já vinha sendo anunciada de diferentes modos, porém especificamente ao ensino fundamental e médio. Em relação à educação infantil, a Base Comum curricular começava a ser discutida legalmente em 2013. Conforme aponta os estudos de Mota (2019) acerca dos movimentos para a construção de uma Base Nacional Comum

É no texto da Lei nº 12.796 de 04/04/2013 que a proposição de uma base comum para o currículo da educação infantil vai aparecer. Uma das portas de entrada para tal sinalização é a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que tornou obrigatória a oferta gratuita da Educação Básica a partir dos quatro anos. De forma a adequar à Lei de Diretrizes e Bases à Emenda Constitucional nº 59, foi aprovada a Lei nº 12.796 de 04/04/2013, que altera alguns de seus artigos. No que tange ao tema deste estudo, destaco o Artigo 26 desta Lei, que apresenta a seguinte redação: Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Com este intuito, então, o processo de elaboração da BNCC teve início em 2015. Em março de 2015 a SEB/MEC instituiu um comitê assessor composto por professores universitários e uma equipe de especialistas, também composta por professores universitários, professores da Educação Básica e técnicos das secretarias de educação. O grupo elaborou a proposta preliminar da BNCC e disponibilizou para consulta pública em setembro de 2015. Além da consulta pública, que recebeu inúmeras contribuições, foram realizadas reuniões promovidas pela SEB/MEC com diferentes instâncias da sociedade, que emitiram pareceres com sugestões ao documento preliminar. A partir dos dados coletados neste processo, a Comissão revisou o documento e apresentou a segunda versão ao Conselho Nacional, ao COSED e à UNDIME, em maio de 2016, de forma que fosse instaurado um novo debate (MOTA, 2019, p. 2).

Mota (2019) argumenta sobre dois aspectos que considero relevantes destacar sobre o processo de implementação da Base. O primeiro é sobre a descontinuidade da discussão realizada por “parte dos professores universitários e equipe de especialistas, também composta por professores universitários, professores da Educação Básica e

técnicos das secretarias de educação” (idem) após a entrega da primeira e da segunda versão. O segundo, relaciona-se com a insatisfação por parte de alguns pesquisadores e instituições representativas que problematizaram a própria noção de Base, articulando com as discussões acerca do currículo, problematizando que a Base poderia configurar-se em um currículo mínimo “questionava-se, também, o significado da expressão “comum”, que por ser para todos, excluiria a diferença” (ibidem).

A justificativa para a criação de uma Base Nacional Comum sustenta-se com o objetivo de definir as aprendizagens essenciais a todas as crianças e garantir o acesso aos conteúdos selecionados durante todas as etapas da Educação Básica. Acredita-se que o contato com as aprendizagens essenciais garante que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados.

No documento, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento foram organizados sequencialmente por três grupos separados por faixa etária, com a intenção de reconhecer que cada grupo possui diferentes especificidades, respeitando-se desta forma, as características básicas das idades. Assim sendo, dividiu-se: bebês (0 a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).

A proposta dessa organização curricular é permitir ao professor ter um “parâmetro” para cada grupo etário. No entanto dentro dos próprios grupos existem diferenças de desenvolvimento entre as crianças, pois cada sujeito tem as suas singularidades. É importante destacar que essa “régua” para medir o desenvolvimento leva a comparações de uma criança com a outra, desenvolvendo julgamentos sobre o aluno que ainda não alcançou os objetivos pré-estabelecidos pelo documento. Além disso, o professor será julgado se a sua turma não alcançar as competências e habilidades descritas na norma. Em umas das seções da BNCC é apresentada a “síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências [que] deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p.51).

Pré-estabelecer os objetivos por faixa etária gera uma preocupação, pois entende-se que existe uma referência, mesmo sendo flexível. Entendo que, essa organização curricular possa gerar ainda mais comparações entre crianças, gerando categorizações no cotidiano escolar como criança “modelo” ou “padrão”, e esses termos serão legitimados, porque a criança que atingir os objetivos será vista como a ideal, visto que alcançou a

referência citada no documento. Atento que esse modelo de organização se preocupa apenas pela formação técnica e pragmática do aluno. Faço das palavras de Mota (2019) as minhas “ainda que o texto afirme a não condição dessas aprendizagens para o acesso ao Ensino Fundamental, essa listagem, da forma como está apresentada no texto, pode sim, ser interpretada como pré-requisitos para o ingresso no primeiro ano do ensino fundamental” (p. 3).

A partir da observação da BNCC, percebe-se que, desde cedo, na educação das crianças das classes populares, há um interesse de reduzir a formação desses sujeitos apenas ao desenvolvimento de habilidades e competências, para que futuramente sirvam aos interesses do grande empresariado. E deixa-se de fora princípios éticos (respeito ao bem comum), políticos (crítica e respeito à democracia) e estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão) que são importantes para a formação humana, dando lugar a uma formação técnica. Como defende Arroyo

a organização do trabalho pedagógico centrado na exploração das relações, convívios, interações e até tensões em situação comunicativa pode levar nessa direção formadora, reveladora do humano que já as crianças menores vivenciam (ARROYO, 2013, p. 221).

Vale destacar que, a partir das reflexões apresentadas, o caráter educacional da educação infantil precisa se configurar na ruptura do pensamento assistencialista e preparatório para o ensino fundamental, que caracteriza a trajetória da prática docente com as crianças pequenas, porém sem deixar de garantir o atendimento às necessidades básicas de cuidado e o acesso a conhecimentos culturalmente e historicamente produzidos em diferentes tempos e espaços. Para a professora Janaína

*Infelizmente, quando a criança chega no ensino fundamental, eu vejo a cobrança em cima do uso do caderno, do livro e de copiar do quadro. Isso me mata. Na educação infantil a gente faz com que seja um espaço de criação e descoberta. É esse o lugar de fazer novos amigos, de aprender através da brincadeira, de trazer esses assuntos diversos e assim gerar conhecimento, através das curiosidades. Acredito ser um espaço científico fantástico. Vivenciamos o que é escola. Me entristece muito, chegar no ensino fundamental e não fazer isso. Por que não? Por que não continuar cuidando do quintal da escola? Por que não se deitar no chão para desenhar? Por que não?*

*Porque existe uma demanda, uma cobrança de conteúdos muito grande e as pessoas acabam não dando conta disso. Parece que só o conteúdo é importante e a vivência em si, a vivência que a criança traz, a sua história, parece ser desvinculada. E com isso, se perde a essência da descoberta, da criatividade, da criação e da geração de novos conhecimentos. A educação infantil é um espaço excelente para isso.*

*Por isso o meu pulsar pelo trabalho na educação infantil é muito grande. Eu também trabalho com ensino fundamental, mas não é o que faz o meu coração pulsar. Eu gosto, tenho afeto às crianças e dou o meu melhor, mas o que eu gosto mesmo é de explorar o chão da escola, através do brincar e do construir, assim me reinvento todos os dias.*

*Infelizmente, o ensino fundamental é marcado por prova, por atividades de copiar e colar. E a educação infantil vai na contramão. A gente sabe que é muita luta, ainda vemos muitas escolas que tentam fazer isso, escolarizar a educação infantil, mas esta possui uma identidade diferente. É lugar de produção, criação e criatividade, possibilidade de conhecer coisas diferentes e refletir sobre isso. Por exemplo, se as crianças estão falando de um determinado assunto e aquele assunto “não é meu conteúdo do dia”, eu tenho autonomia para explorar a conversa com eles. É isso que me encanta nos pequeninhos, eles são sedentos por aprender, querem mais o tempo todo, e isso é muito gratificante para a gente professores, porque eu não vou trabalhar apenas para ganhar o meu salário e dou a minha aula por dar. Estou lá, pois quero ver os meus alunos aprendendo, eu fico realmente satisfeita e feliz, esses são os sentimentos que eu sinto quando eu vejo que a minha criança está aprendendo (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

Espaço de criação e de descoberta, é assim que a professora define a educação infantil. Partindo da concepção que a criança é ativa, exploradora e criadora de sentidos, é necessário que ela encontre na escola incentivo para a sua autoria e autonomia. Assim se vivencia a escola, através do acolhimento das crianças, um acolher que vai muito além da afetividade, mas pensarmos em um espaço que legítima as ideias e as interações das crianças. São ações que nos ajudam a descolonizar o currículo, e ampliar oportunidades para a criação de novos saberes e descobertas.

Então, por isso é necessário compreender por meio das narrativas das professoras que trabalham com a primeira infância, experiências práticas de trocas de saberes e conhecimentos que emergem no cotidiano do trabalho no ensino da educação infantil “aprendendo a respeitar o outro enquanto legítimo outro” (MATURANA 1997,1999 *apud* ALVES, 2001). Esses conhecimentos trançados nos múltiplos *espaçostempos* da vida cotidiana, Santos (1995 *apud* Alves, 2001) nomeia de *rede de subjetividades*, uma forma de assumirmos que devemos buscar múltiplas e diferentes relações no contexto em que vivemos. De acordo com a Alves (2001) o cotidiano da escola é feito de uma “complexa trama invisível”, pois estão presentes nesse *espaçotempo* através dos sujeitos, múltiplas redes sociais, pois os indivíduos que a frequentam ocupam outras “artes de fazer” (ALVES, 2001) de ser e estar no mundo. Como é narrado pela Janaína

*Eu penso nas histórias, nós enquanto professoras, a maioria de nós mulheres, muito batalhadoras, muito guerreiras, muito atarefadas. A gente não só tem a jornada da escola, mas tem uma jornada externa. Se eu for falar da minha história, além das duas escolas, eu sou a pessoa que eu digo “sim” para praticamente tudo, o que eu tenho de coisa para fazer. Tenho minha vida externa, uma vida social, faço parte de uma banda, faço academia, eu tenho a minha família. Tento dar conta de todos os meus compromissos, faço questão de que minha rotina não seja uma coisa que não me traga alegria, ela precisa ser prazerosa. Dentro da escola preciso ser feliz, todos os dias.*



*Óbvio que tem dias que são chatos, são mais corridos, são pesados, mas porque não transformar esses dias em momentos bons. Penso na criança que vai para a escola, que quer estar na escola, com os amigos e professores, e isso me deixa muito feliz.*

*Os pais sempre me perguntam sobre o meu trabalho com os pequenos, e eu sempre respondo assim:*

*- Olha, a melhor pessoa para te dizer como é o meu trabalho e como é o dia a dia é o seu filho.*

*Pergunta para ele. E eu sempre escuto assim:*

*-Tia, eles gostam de você.*

*As crianças sempre têm alguma história para contar. Por mais que eu fale, para mim, elas são as melhores porta-vozes do que acontece todo dia. Eles são sinceros e dizem se foi bom ou não. A educação infantil é um espaço de criar, de reinventar, do brincar e de fazer amigos. A gente precisa valorizar o conhecimento que criança traz de casa (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

Alinhada aos estudos de Corsino e Nunes (2012), evidencio minha escolha teórico-metodológica nessa pesquisa, trabalhar com as experiências narradas pelas professoras, compreendendo que,

experiência e narrativa são capazes de ajudar a compreender processos institucionais e seus impasses. Mais do que isso, esses conceitos trazem contribuições para a prática, em especial no que diz respeito a ações de formação que abram espaço da narrativa, para que crianças e os adultos possam falar do que sentem, vivem, assistem, enfrentam (CORSINO; NUNES, 2012, p. 29).

Larrossa (2011) apresenta algumas reflexões acerca do sentido da palavra experiência que nos ajudam a compreender as possibilidades de pensarmos a educação a partir da experiência. Ainda que a experiência suponha um acontecimento que é exterior a mim, implica, também, um movimento que me afeta.

Mas o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (LARROSA, 2011, p.6).

Pensar a experiência como algo que me afeta, implica em um movimento de reflexão e transformação. Por isso, para Larrosa (2011) existe uma ideia constitutiva entre a experiência e a formação, pois esta gera uma transformação do sujeito que vive a experiência.

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como experts. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da

experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma (LARROSA, 2011, p. 24-25).

Ainda sobre o sentido da palavra experiência, Fochi (2015) tece algumas considerações

em seu estado máximo, uma experiência se converte para o sujeito da experiência em uma interpretação ampliada sobre o eu e o mundo, sobre aquilo que naquele momento significa ser o seu ambiente. Pode-se dizer que é a partir das experiências que o homem produz sentidos pessoais e coletivos, constituindo um aprendizado constante, já que nenhuma experiência termina em si mesma (FOCHI, 2015, p. 222 *apud* MOTA, 2019, p.12).

Para Finco, Barbosa e Faria (2015)

precisamos no Brasil de uma abordagem na qual a importância do inesperado e imprevisto seja reconhecida como forma da criança participar do processo, possibilitando experiências e processos compartilhados com os/as professores/as, as crianças e as famílias. Nesta perspectiva, cabe aos adultos (família e professoras) não simplesmente satisfazer ou responder as perguntas, mas favorecer para que as crianças descubram as diferentes e variadas respostas e, mais importante ainda, favorecer para que indaguem a si mesmas e para que construam questões relevantes (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 10-11 *apud* MOTA, 2012, p. 11).

Dessa forma, a legitimação da experiência amplia as possibilidades de um currículo centrado na criança e nas interações que elas estabelecem. A narrativa apresentada pela professora Janaína corroborou para pensarmos sobre o currículo que é praticado nas escolas, conforme discussão feita na próxima seção. Reafirmo que pesquisar com os sujeitos do cotidiano é uma maneira de compreender essa realidade através dos “outros”, embora eu também faça parte dessa rede cotidiana. Através da narrativa das professoras participantes da pesquisa, junto pequenos fragmentos dessa vida vivida, pois estes apresentam através dos indícios (GINZBURG, 1989) pistas, muitas vezes imperceptíveis, do que acontece no dia a dia, por meio das suas narrativas. A realidade de uma escola é muito complexa, com isso repleta de eventos, é preciso estarmos atentos aos dados que a constituem, pois através deles juntamos os pormenores que nos auxiliam na compreensão do todo. De acordo com o que defende Ferraço (2007)

essa dimensão do que é, de fato, *realizadopensadofalado* no miudinho dos cotidianos das escolas permite-nos, como *sujeitopesquisador*, além de poder afirmar que o local tem importância (Ferraço, 2001), poder

nos assumir como pertencentes a diferentes redes que expressam o entremeado desses *saberesfazeres* cotidianos, associados aos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos (FERRAÇO, 2007, p. 82).

Dessa maneira, incorporo a ideia de ser uma *narradorapracicante* (ALVES; GARCIA, 2002, p. 274) alinhando essas narrativas, com a minha história e a minha subjetividade.

## 2.2 Saberes e conhecimentos tecidos no chão da escola: os currículos praticados

Moreira e Tadeu (2013) definem que “o currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares” (MOREIRA; TADEU, 2013, p. 14). É por meio do currículo que se pensa o homem, a educação, o conhecimento e a cultura, e essas concepções que determinam as relações e negociações no ambiente educacional. Conforme afirma Arroyo (2013)

o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado. Um indicador é a quantidade de diretrizes curriculares para a Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, Ensino Médio, EJA, educação do campo, indígena, étnico-racial, formação de professores etc. Quando se pensa em toda essa diversidade de currículos sempre se pensa em suas diretrizes, grades, estruturas, núcleos, carga horária; uma configuração política do poder (ARROYO, 2013, p. 13).

Arroyo em seu estudo aponta alguns indicadores que ajudam a entender a centralidade do currículo como território em disputa. O primeiro está relacionado ao campo do conhecimento que se tornou mais dinâmico, complexo e mais disputado, pois estamos em uma competitiva disputa pelo conhecimento e pela ciência e tecnologia.

O segundo é a produção e apropriação do conhecimento que sempre entrou nas disputas das relações sociais e políticas de dominação-subordinação. Segundo o autor,

em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias. Não apenas foi negado e dificultado seu acesso ao conhecimento produzido, mas foram despojados de seus conhecimentos, culturas, modos de pensar-se e de pensar o mundo e a história. Foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade. Logo, seus saberes, culturas,

modos de pensar não foram incorporados no dito conhecimento socialmente produzido e acumulado que as diretrizes legitimam como núcleo comum. Na medida em que esses coletivos se organizam em ações e lutas por direitos e conhecimento e aumentam seu acesso às escolas, explicita-se essa tensa história no campo do conhecimento e da escola (ARROYO, 2013, p. 14).

A citação acima nos permite pensar, sobre o apagamento dos conhecimentos produzidos pelos grupos que foram invisibilizados e escravizados por seus colonizadores, e sobre a importância dos movimentos de resistência que insistem em ouvir suas vozes, na busca de lutar por uma sociedade que visibilize e reconheça a legitimidade das histórias e culturas apagadas e omitidas dos livros.

O terceiro é a estreita relação entre currículo e trabalho docente. Controlar o trabalho e resistir a esses controles sempre foi o centro de todo processo de produção. Arroyo apresenta o currículo como estruturante do trabalho docente,

esses vínculos tão estreitos entre currículo, trabalho e condição docente têm feito do currículo um dos territórios mais disputados seja pelas políticas, diretrizes e normas, seja pelos próprios profissionais do conhecimento. Quanto mais vem crescendo a consciência profissional, a responsabilidade ético-política, a criatividade e autoria docente maiores as disputas sobre o que ensinar, o que trabalhar, inventar, criar no nosso campo de trabalho (ARROYO, 2013, p. 16).

E por último, as centralidades históricas do currículo, que segundo Arroyo “vem tornando-se um território que concentra as disputas políticas: da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes” (ARROYO, 2013, p. 17).

O cotidiano do professor é marcado por controles externos sobre o seu trabalho pedagógico, que predeterminam os direitos de aprendizagem, objetivos da aprendizagem, conteúdos, campos de experiências e avaliação que deverão orientar a prática.

Shiroma e Evangelista (2015) apresentam um debate sobre a “encruzilhada” (termo utilizado por Fernando de Azevedo) do trabalho docente: produção de resultados ou formação humana. O debate discutido pelas autoras acontece em torno do interesse do capital (interesses econômicos e hegemonia burguesa) sobre o controle da formação e do trabalho docente. A formação do sujeito, desde a primeira infância, ligada diretamente aos interesses do mercado e das grandes corporações como: cidadão proativo, competente, empreendedor, empoderado. Segundo as autoras, nega-se “A formação humana que possibilita aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico” (p. 316).

Essa concepção de formação humana que faz com que os indivíduos se conheçam, conheçam ao outro, aprendam a expor suas ideias, e a compreender o mundo, não contempla os interesses do Estado e do mercado financeiro, pois estes estão preocupados com a formação tecnicista, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências. Sobre possibilitar aos alunos da escola pública a apropriação do conhecimento socialmente produzido e sua formação como sujeito histórico, Shiroma e Evangelista (2015) apontam o que pensam as grandes corporações,

essa formulação é considerada extemporânea pelos gestores de Estados e corporações por contrariar o desiderato de direcionar a formação ao pronto- atendimento às necessidades do mercado de trabalho em constante mutação. No plano elusivo do discurso, tais necessidades são postas no campo das abstrações, genericamente referidas como demanda de novas competências e habilidades para a “sociedade do conhecimento”. Essas demandas têm norteado reformas, conduzindo à rarefação da formação de professores e precarização de suas condições de trabalho. Não nos iludamos, pois, com número de programas de formação docente em andamento. As propostas dirigidas aos professores, especialmente, caminharam em sentido oposto à ideia de produção de “conhecimento” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015, p. 316).

São problematizados alguns aspectos que nos ajudam a compreender como o interesse do capital pode arruinar a educação pública. O discurso de que o problema da Educação no Brasil são as professoras ou a falta delas, segue imbatível. O primeiro aspecto apontado pelas autoras é a criação de políticas para recrutar mais professoras, como o aumento da oferta de cursos rápidos, incluindo Educação à Distância (EaD), majoritariamente oferecida pela esfera privada, colocando em jogo a qualidade da formação docente, visto que estes são realizados às pressas.

O segundo é a contratação em larga escala de “professores” (nem sempre com uma formação oficial) de baixo custo chamados de “paraprofessores”, são os oficineiros, tutores, monitores, auxiliares, assistentes etc. Segundo as autoras “a presença crescente desses sujeitos na escola representa um assalto à qualificação docente” (p. 319). As autoras afirmam que esse procedimento nutre a proliferação de parcerias público-privadas sob a justificativa falaciosa da busca por qualidade de ensino e que o controle da qualidade do ensino, seria realizado através das avaliações padronizadas, como apontam as autoras “para que alcancemos uma suposta “educação de nível mundial” (p. 320). Resumem a educação como produtora de mão-de-obra para o mercado de trabalho e as professoras são meras executoras dos interesses do Estado e das grandes corporações.

Vale ressaltar, o grande interesse do Estado por criar diretrizes e Bases curriculares para a educação em nível nacional. Seria ingênuo pensar que o objetivo é melhorar a qualidade do ensino. Como apresentado acima, precarizam o trabalho docente, culpabilizam o professor e criam normativas que reduzem esse profissional em executor e monitor dos interesses do mercado de trabalho.

Caminhamos para superar a ideia de que o conhecimento legítimo é fruto de teorias e concepções científicas elaboradas por pesquisadores e intelectuais, produzidas fora do chão da escola, e nos permitem reconhecer que toda experiência social de professoras e crianças são matéria-prima para a produção do conhecimento na escola.

Quando as experiências sociais são ignoradas se ignora o trabalho humano, a experiência mais determinante do conhecimento. Enquanto as experiências sociais, humanas, de vida e trabalho não forem reconhecidas como conformantes do conhecimento, das ciências e dos saberes e dos processos de ensino-aprendizagem não serão reconhecidas e valorizadas as experiências sociais, humanas, de luta, de trabalho e de vida dos profissionais do conhecimento e dos seus aprendizes (ARROYO, 2013, p. 117).

Boaventura (2004) problematiza a superação do modelo monocultural, que é a valorização de uma cultura e desvalorização e deslegitimação das demais. Vivemos em um mundo plural e diverso, no qual não existe apenas um modo de viver e de ser. Hierarquizar as diversas experiências na escola, nos faz desprezar a ideia de que há produção de conhecimento pelos sujeitos sociais que a frequentam. Ao desconsiderarmos essas experiências, continuaremos a praticar a invisibilidade de culturas que ao longo da história foram segregadas. É necessário pensar e praticar um currículo que valorize todas as vivências e os saberes que chegam ao ambiente escolar. Essa experiência pedagógica rompe com a concepção de conhecimento hegemônico.

No decorrer da nossa trajetória escolar, desde muito pequenos, percebemos que as nossas experiências de vida e sociais conversam muito timidamente com os conhecimentos escolares. Arroyo (2013) chama a atenção para as relações entre experiências sociais e o conhecimento, o autor nomeia de *real vivido* e o *real pensado*,

conhecer o real vivido, a pluralidade de experiências e formas de viver não é preocupação central ao longo do percurso escolar. A criança que chega à escola dominará habilidades de letramento, noções elementares de matemática e de ciências, o que é um direito, porém ignorar os significados de suas formas de viver, de morar, de ter ou não alimentação, proteção, de experimentar espaços e relacionamentos humanos ou inumanos. Preocupar-nos com suas experiências de números, de pré-letramento é pouco se suas

experiências sociais mais determinantes são ignoradas (ARROYO, 2013, p. 123).

Para o autor, precisamos superar a ideia de um currículo pobre em experiências e significados “estes sem experiências humanas viram conceitos vazios, sem interesse emocional e intelectual” (p. 132), desgarrado e descontextualizado da realidade de vida da criança.

Por experiência na longa docência sabemos que os desenhos curriculares, o material e as didáticas que os reforçam e, sobretudo, os desempenhos avaliados e esperados de ensino-aprendizagem privilegiam apenas o real pensado, conceitualizado e não reconhecem como legítimos os projetos que partem do real vivenciado e nem buscam uma compreensão sistematizada das experiências. Nem sequer de sua compreensão nos saberes das diversas disciplinas curriculares (ARROYO, 2013, p. 126).

Valorizar as realidades e experiências sociais dos educandos não se limita em reduzir suas histórias a um recurso didático ou objeto para complementar a aula ou um projeto. Arroyo nos lembra que resgatar o real vivido pelas crianças vai muito além da redução das vivências sociais em temas geradores de estudo, pois estes em algum momento terão uma finalização ou culminância e suas realidades, não. Portanto, se aprofundar nas experiências vividas pelos atores sociais do ambiente escolar é um processo rico para a produção de conhecimentos,

buscar em coletivo a pluralidade de significados dessas experiências passa a ser assumido como um exercício de conhecimento porque se parte da postura epistemológica de que toda experiência carrega conhecimentos. O real não é opaco, o tema de estudo não pode ser visto como um mero pretexto para articular os conhecimentos disciplinares do currículo nem como um objeto obscuro a ser iluminado pelas luminosidades que cada disciplina pode aportar. Essa tem sido uma interpretação reducionista, empobrecedora do trabalho com a realidade pesquisada apenas para escolher um tema de estudo (ARROYO, 2013, p. 132).

O autor critica esse modelo de currículo que é pobre em histórias dos coletivos sociais. Essa ausência favorece a construção de um currículo que anula as experiências sociais, essas não terão vez na produção do conhecimento e atuarão como receptoras de um saber, de uma história e de uma cultura reconhecida e legitimada pelos grupos civilizadores hegemônicos, sendo estes, proprietários das riquezas, da cultura, do conhecimento, da ciência e do poder. Quando olhamos para os processos históricos da nossa sociedade, as histórias que nos foram contadas na escola, presentes nos livros

didáticos, lidas sem indagações e questionamentos, percebemos o quanto a instituição escolar pode ser usada como instrumento homogeneizador das ideias e pensamentos, capaz de invisibilizar, apagar e excluir da história as versões dos grupos explorados, que segundo Arroyo (2013) são os “outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos” (p. 139). Para o autor

a ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história (ARROYO, 2013, p. 138).

Durante esse estudo, lembrei de uma situação que vivi no meu percurso como aluna do ensino fundamental, não lembro exatamente em qual série. Aconteceu durante uma aula de história sobre tipos de conhecimentos que circulam em nossa sociedade. Lembro que era um debate sobre o conhecimento científico e o senso comum. Foi uma aula conflitante e confusa para mim, pois foi muito enfatizado que o conhecimento científico era o verdadeiro, o que deveríamos acreditar, porque tinha sido estudado e comprovado por cientistas. E como exemplo, o professor afirmou que o senso comum, eram as receitas caseiras de remédios e histórias que as nossas avós nos contavam. Nesse dia, eu saí da aula tentando encontrar palavras para dizer para a minha avó que as receitas de remédios que ela fazia não eram considerados pela ciência. Mas, confesso que nunca disse, porque não encontrei palavras para deslegitimar o que ela sabia, e sendo ciência ou não, eles faziam efeitos.

Resgatei essa vivência para articular sobre o que tenho aprendido com Arroyo em relação aos ocultamentos dos saberes dos coletivos populares no campo do conhecimento e da cultura, pois “são julgados como irracionais, sensitivos, incultos, ilógicos, atolados de experiências tradicionais do viver cotidiano, da vida comum, logo, só poderão produzir o senso comum, os saberes e valores tradicionais” (p.140). Para ele,

nessa relação política de ocultamento, segregação e classificação se justifica a ausência desses coletivos nos currículos. São convidados a entrar na escola, mas não se encontrarão como sujeitos nos conhecimentos que terão de apreender, nem na cultura e na história



ensinada. O padrão de conhecimento e de cultura tem agido como padrão de ocultamento e da segregação dos setores populares. Do sistema escolar e até dos seus profissionais se espera que reproduzam essa função histórica de classificação dos coletivos sociais, étnico-raciais, dos campos e das periferias (ARROYO, 2013, p. 140).

Refletindo sobre as ausências desses sujeitos nos currículos, pensando que a narrativa depende muito de quem está contando a história e, geralmente, só nos contam a história, mas não revelam a quem pertence a versão que está sendo narrada, a escritora Chimamanda Ngozi Adichie nos alerta sobre os perigos da história única. Nos encoraja a assumir uma postura que confronta a história que é contada pelo ponto de vista de quem tem o poder. No âmbito da educação, compreender que toda a produção de saberes, modos de pensar e de ler o mundo dos grupos sociais que vivem nesse ambiente é currículo, é um avanço. As vozes de professoras e de crianças precisam ser reconhecidas, pois estes são sujeitos de história e produzem conhecimento e cultura. Ainda com o pensamento de Arroyo (2013)

as experiências vividas carregam seus significados, suas luminosidades, porque têm sujeitos, autores. O conhecimento acumulado na história e organizado nos currículos tem luminosidades porque é uma produção de sujeitos, de autores. É frequente revelar os autores dos avanços científicos para os alunos. Entretanto, em nossa tradição curricular, os produtos têm maior relevância do que seus autores. Faltam os sujeitos produtores do conhecimento científico. O ensino-aprendizagem das ciências adquiriria maior relevância se aparecessem com destaque dos sujeitos de sua produção na concretude de suas histórias. Os educandos aprenderiam uma grande lição: todo conhecimento é histórico, social; é humano, produzido por gente. Toda ciência é uma produção de múltiplos sujeitos. Os coletivos populares também produzem ciência, tecnologias na construção de moradias, no trabalho, na sobrevivência, na agricultura familiar... (ARROYO, 2013, p. 145).

A ideia de que vamos à escola para adquirirmos conhecimentos, configura-se como uma posição de pessoas como *depósitos* das informações e conteúdos, como concebe Paulo Freire em sua *Pedagogia do Oprimido* (2013). Essas reflexões nos levam a expandir o conhecimento sobre os saberes escolares, para que em nossas ações pedagógicas possamos assumir uma postura dialógica e sensível diante das vivências sociais e culturais trazidas pelas crianças, ou seja, dando visibilidade e legitimidade à essas histórias e culturas negadas através das nossas práticas.

Considero relevante apresentar uma reflexão sobre o saber docente, entendido como um conhecimento adquirido após muitos anos de carreira do professor,

compreendido por uma abordagem que vai além do conhecimento científico e “erudito”, porém visto como o conhecimento construído a partir da identidade, experiência de vida, trajetória profissional, relações com os alunos e companheiros de trabalho, ou seja, esse saber que se dá a partir da relação do professor com “ele” mesmo e da relação com o “outro”. Nesse sentido, o saber docente é marcado pela influência de vários outros saberes oriundos da sociedade, da escola, dos outros profissionais da educação, das universidades etc.

Dessa maneira, ele constrói e desenvolve esses saberes ao longo da sua carreira profissional, são resultados do seu trabalho, com erros e acertos ele aprende atuar e a dominar as questões cotidianas dentro da instituição de ensino. Por isso, quando nos referimos aos saberes docentes é necessário ouvirmos o que este profissional tem a dizer sobre o que sabe fazer, uma maneira de construir um discurso mais próximo possível dos atores do cotidiano escolar.

Perrenoud (1993) valoriza o saber construído a partir da experiência docente, o autor afirma que

estão presentes na prática cotidiana do professor características particulares que oscilam entre a rotina e a improvisação regulada, em um movimento que implica uma complexidade que a racionalidade técnica não tem condições de dominar (PERRENOUD, 1993 *apud* FERREIRA, 2005, p. 60).

De acordo com a afirmação, as vivências práticas das professoras são repletas de particularidades que constituem o saber docente como singular e único, que vai além do conhecimento limitado da racionalidade técnica.

Tardiff (2000), identificou nas suas pesquisas e estudos que, os saberes dos professores são temporais, pois utilizam da bagagem que trazem de quando estavam na figura do estudante e utilizam do conhecimento que possuem dessa época para ajudá-los no seu fazer docente. Outro sentido que sustenta a ideia de os saberes serem temporais é o argumento que nos primeiros anos que os professores começam a lecionar são decisivos para a “aquisição do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, ou seja, na estruturação da prática profissional” (p. 14). Por último, Tardiff (2000) afirma ser temporal porque são desenvolvidos ao longo de uma trajetória profissional, pois a escola se configura como um espaço de socialização, lugar em que o professor aprende a conviver com as normas e rotinas que são institucionalizadas,

portanto “em termos profissionais e de carreira, saber como viver em uma escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula” (idem). Em uma conversa com um dos professores participantes da pesquisa, este compartilhou como foi a sua chegada na escola da educação infantil.

*Quando comecei a trabalhar na escola, eu queria dar a minha aula na área externa da escola e diziam "não, é muito perigoso, as crianças irão se machucar" eu ficava sem entender, porque elas poderiam se machucar aqui dentro na quadra, inclusive. E aos poucos eu consegui essa liberdade para transitar nos outros espaços da escola, depois de ter conquistado a confiança do grupo todo (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com o professor Pedro 18/06/2021).*

Em diálogo com o que aponta Tardiff, o professor Pedro teve como desafio ter que lidar com a insegurança dos outros sobre o seu trabalho assim que chegou na escola. Sentia que em todo o tempo em que estava com as crianças precisa comprovar que tinha o “domínio” sobre a turma, a rotina e os espaços.

Sobre o saber docente, Tardiff (2000) compreende também que o saber docente é um saber plural, isto é, saber formado de diversos saberes advindos da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, ou seja, um saber heterogêneo tecido em diferentes fontes. O professor carrega consigo traços e marcas da sua história de vida pessoal, uma bagagem adquirida no decorrer da própria trajetória escolar, além dos conhecimentos disciplinares desenvolvidos na realidade acadêmica, assim como os conhecimentos didáticos e pedagógicos. Ao longo da sua trajetória profissional, o professor entra em contato ainda com os conhecimentos chamado por Tardiff (2000) de curriculares “veiculados pelos programas, guias e manuais escolares”, ligados à sua realidade escolar. Portanto são diversas redes que contribuem para um fazer docente, incluindo também, os saberes formulados pelo próprio professor, baseado nas suas experiências vividas no cotidiano escolar e os saberes trocados com os seus pares.

Durante a minha passagem na universidade como graduanda, me foi apresentado ao longo dos anos um leque de teorias, estudos e discussões sobre o campo da educação e as diversas possibilidades de ensinar. A grande preocupação que rodeia a cabeça de uma professora recém-formada é qual a abordagem sustentará a sua prática docente. Nas experiências práticas, começamos a compreender que é difícil escolher uma única concepção, conforme surgem as necessidades e conflitos, acabam sendo utilizadas muitas teorias e técnicas. Para Tardiff (2000) a relação dos professores com os saberes “não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de

vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (ibidem), isso torna a prática profissional plural e heterogênea, pois são diversos os objetivos, sendo estes “emocionais, cognitivos e coletivos” (p.15) que se pretendem alcançar nas relações estabelecidas com as crianças. Dessa forma, os saberes das professoras “estão a serviço da ação” (DURAND, 1996) e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade” (TARDIFF, 2000, p. 15).

Outra característica dos saberes docentes contemplados por Tardiff (2000) e que desejo destacar é que, os saberes profissionais são *personalizados* e *situados*. Saber disso nos auxilia na compreensão de que uma professora é um ser carregado de histórias, e traz consigo pensamentos e ações relacionadas com a sua personalidade, e suas vivências sociais e culturais. De acordo com ele, os saberes dos professores são,

fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (TARDIFF, 2000, p. 15).

E são saberes profissionais *situados*, pois são colocados em ação durante alguma situação específica que precisa atender, portanto, esses saberes adquirem sentido. Sobre o uso dos saberes profissionais dentro do ambiente escolar, Tardiff (2000) influenciado pelo conceito de “contextualidade” de Giddens (1997) afirma que “os saberes são construídos pelos atores em função dos contextos de trabalho” (TARDIFF, 2000, p. 16). Sobre os saberes experienciais, Tardiff (2011) afirma que são oriundos da prática, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento da sua realidade escolar, ou seja, os saberes experienciais não são gerados nas instituições de formação, mas sim na prática docente, portanto surgem

no exercício cotidiano de sua função, os condicionantes aparecem relacionados a situações concretas que não são passíveis de definições acabadas e que exigem improvisação e habilidade pessoal, bem como a capacidade de enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Ora, lidar com condicionantes e situações é formador: somente isso permite ao docente desenvolver os *habitus* (isto é, certas disposições adquiridas na e pela prática real), que lhe permitirão justamente enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão. Os *habitus* podem transformar-se num estilo de ensino, em “macetes” da profissão e até mesmo em traços da “personalidade profissional”: eles se manifestam, então, através de um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais validados pelo trabalho cotidiano (2011, p. 49).

Os saberes experienciais estão ligados a múltiplas situações concretas, tecidas no contexto escolar das professoras. O trabalho docente se realiza a partir das interações com outras pessoas da escola, como: os estudantes, outras professoras e demais funcionários. Esses objetos constituem a prática da professora. A experiência permite ao docente selecionar os saberes curriculares e disciplinares adquiridos na sua formação, adequando-os à sua realidade escolar, eliminando os conhecimentos que são utópicos com a realidade vivida. A professora experiente é capaz de selecionar os outros saberes permitindo assim, julgá-los e avaliá-los, submetendo-os à prática cotidiana. Para Oliveira (2005)

a complexidade do seu cotidiano faz a escola não ser um espaço apenas para saberes formais para também incluir outros saberes. Isto não impede que o planejamento ocorra, mas é preciso que seja feito de uma forma aberta à dinâmica dos acontecimentos da sala de aula e do que os alunos trazem dos seus cotidianos (OLIVEIRA, 2005, p.118).

No entanto, Oliveira chama atenção para o fato de que mesmo realizando as mesmas ações no dia a dia, elas não acontecem da mesma maneira. A autora nomeia esse movimento de rebeldia do cotidiano “Atitude que não se deixa dominar por normas e regulamentos formais, exatamente porque as ações cotidianas, na multiplicidade de formas de sua realização não são e não podem ser repetidas no seu “como” (p. 51). Para contribuir com esse entendimento abordado pela autora, trago a continuação da narrativa do professor Pedro

*Minha primeira experiência como professor foi na educação infantil, eu estava bem inseguro. Tinha em mente um planejamento na minha cabeça, de cada ação, de cada tempo, mas em contato com as crianças fui aprendendo a conduzir a aula de uma forma mais leve, que não me deixasse tão enraizado ao planejamento concreto, mas que fosse uma ação mais fluida então. Estava disposto a mudar, no início experimentava diversas formas de dar aulas. No começo eu sempre planejava, chegava na sala e as crianças me recebiam aos gritos, levantavam-se das carteiras e vinham correndo até a porta, mas isso me desmontava um pouco. Eu abraçava, acolhia e fazia os combinados com elas, para a gente sair da sala. Sobre essa explosão de quando eu chegava na sala, sentia que era o momento que elas sabiam que podiam se expressar mais livremente. Percebi que o afeto faz parte da educação infantil e na Educação como um todo, mas na educação infantil está muito presente, vejo que é um componente primordial. Eles brincam em todos os momentos, mas acho que uma brincadeira mais fluida que eles tinham um momento de conversar comigo, de pedir o que eles queriam fazer na aula também. Então, eu sempre chegava e garantia esse momento de acolhimento, aproveitava para sentar-se com elas e dar uma acalmada, explicava a aula e perguntava se estava tudo bem. Porém, nesse "vamos lá", a escola tem uma estrutura que deixa a gente em conflito também. É um espaço cheio de regras e normas e eu não sabia muito bem por que eu tinha que*

*fazer certas coisas como: agenda; anotação sobre o que a criança comeu; faz isso e faz aquilo; nesse horário tem que levar para não sei onde. Então, tinha dificuldade de assimilar esses tempos também na minha cabeça, de ter que seguir a rotina da escola, então foi um grande conflito para mim. Além disso, tinham os conflitos do cotidiano, da circulação das crianças dentro do espaço escolar ser por meio de filinha e de toda atividade ser manter a ordem, um exemplo, no refeitório as crianças são convidadas a ficar em silêncio. Tudo isso, era um pouco conflituoso, mas a gente vai aprendendo a quebrar um pouco das coisas. Na educação se o professor fizer algo diferente ele é questionado o tempo inteiro, isso torna o processo exaustivo. Eu me lembro de uma vez que eu fui dar uma aula de ginástica dentro da sala, a diretora abriu a sala e perguntou:*

*- O que você está fazendo dentro da sala?*

*- Respondi: Estou dando a minha aula*

*- Ela respondeu: não a sua aula é na quadra*

*- Eu falei: quem disse que a aula é na quadra*

*- Ela respondeu novamente: a sua aula é na quadra!*

*- Para encerrar a conversa, respondi: não! Eu vou dar minha aula aqui, no meu intervalo a gente conversa. Pode me dar licença.*

*E aí eu me desorganizei um pouco, mas voltei para a aula específica de ginástica, escolhi a sala porque me dava uma segurança maior para trabalhar os movimentos com as crianças. E a educação infantil traz um pouco isso, da professora ter um controle, então entra na questão histórica da própria educação infantil, controle dos corpos, da socialização e tal. E aí fico pensando "será que eu tenho que ser violento para conseguir dar minha aula do jeito que eu quero? Para que? A que custo eu faço isso?". A gente esquece que é o aluno que precisa dar condução ao processo (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com o professor Pedro 18/06/2021).*

Durante a conversa, o professor compartilhou algumas situações de conflito e tensão que permeiam o interior das escolas. Aponta o quanto é desafiador normalizarmos o caos, porque na grande parte do tempo queremos exercer o domínio sobre as crianças. Na minha formação inicial ouvia muitas falas sobre a importância do domínio de turma. Como professora em formação, ficava preocupada, porque desde sempre, nunca tive uma voz estrondosa e ficava me perguntando "será que irei conseguir dominar a turma com essa voz?". Muitas vezes me sentia incapaz de trabalhar com a educação, porque achava que tinha que ter essa postura mais rígida e arbitrária para ter o respeito das crianças.

Enquanto escrevia esse texto e revisitava a conversa com o professor, lembrei de uma situação que aconteceu em uma das minhas aulas. Estávamos na sala de aula e aconteceu que precisei falar bem mais firme com as crianças. Todos pararam e ficaram me olhando com os olhos arregalados, pois não era algo que eu fazia com frequência. Então, sentei-me com as crianças em roda e falei com eles o porquê de ter elevado a voz, não me recordo o motivo. Eu não dei a "bronca" e segui a vida, mas foi um momento de reflexão entre mim e eles, pois conversei sobre o que havia me chateado. Nesse momento, as crianças demonstraram muita empatia. Após a minha fala, eles começaram a dizer "acabou que a gente não estava te ouvindo" e a conversa foi muito boa, pois isso passa

pelo cuidado com o outro. Essa troca e interação é muito importante, temos a prática de pedirmos para as crianças contarem sobre as suas vidas, sentimentos e emoções, mas quando estamos ocupando a figura da professora, partilhamos tão pouco de nós. Acredito muito na potência dessa reciprocidade entre professoras e alunos, as crianças estão prontas para nos ouvir e serem ouvidas também, temos sempre algo a dizer ao outro.

No decorrer da trajetória, nas redes que vamos estabelecendo em diferentes *tempospaços* conhecemos e experienciamos outras formas de nos relacionarmos com as crianças. Como a relatada, em seguida, pelo professor

*Então era assim, às vezes, estava um furdunço, e eu dizia às crianças "gente eu preciso explicar a atividade", falava bem baixo, elas começavam a abaixar, então eu me sentava, e um aluno vinha e se sentava ao meu lado. Isso era uma estratégia também. Quando tinham muitos não prestando atenção, eu falava "nosso fulano, eu queria tanto explicar a próxima brincadeira, mas eu não estou conseguindo, eles respondiam "Está bom professor". As crianças maiores me ajudavam a organizar, era muito bonitinho vê uma criança de quatro anos tentando mediar essa situação.*

*Eu sempre levo uma brincadeira, um tema ou um assunto para explorar com eles. Tenho atividades mais coordenadas por mim e outras por eles. Sempre pergunto o que que eles acharam das atividades e quais gostaram mais. Pergunto se eles querem repetir ou fazer de uma outra forma "agora, quem quer conduzir a brincadeira? Quem quer bater no tambor? Quem quer puxar a rodinha? Quem quer inventar uma música?", muitas vezes invento música, porque eu tenho um problema de memória e invento uma letra que tem a ver com a situação.*

Percebo com a narrativa do professor, a potência da escola como geradora de espaços de negociações e diálogos através dos laços estabelecidos nela. Para isso, é necessário romper com o pensamento da disciplina, da obediência e da ordem, muitas vezes presentes em nossas escolas, pois não há espaço para o diálogo em posturas autoritárias e de comando, nestas vamos encontrar apenas monólogos. Pedro segue

*No início eu queria dar a minha aula na área externa da escola e diziam "não, é muito perigoso, as crianças irão se machucar" eu ficava sem entender, porque elas poderiam se machucar aqui dentro na quadra, inclusive. E aos poucos eu consegui essa liberdade para transitar nos outros espaços da escola, depois de ter conquistado a confiança do grupo todo.*

*A partir da liberdade que as crianças tinham na minha aula, diversas vezes aconteceu da criança me perguntar*

*- Tio vamos brincar daquela brincadeira que a gente brincou naquele dia?*

*Respondia: Claro, vamos ver se o grupo quer brincar!*

*Essa confiança que eles sentiam em mim, de poder chegar, conversar e negociar, isso sim, para mim era o "domínio" da turma. Essa parceria estabelecida. Percebo que a educação física é muito querida pelas crianças. Não existe apenas um tipo de aula de educação física, existem vários jeitos de você fazer a educação física.*

A narrativa nos convoca a pensar sobre a importância dessas interações para as crianças, que até pouco tempo tinham contato apenas com os seus familiares. Ao vivenciarem esses momentos de diálogo na escola aprendem a conviver no coletivo, por ser um campo fértil para tecer novos conhecimentos, com isso, revela-se como palco das negociações entre as diferenças sociais, culturais e emocionais. Para Nunes (2012) “o encontro de diversas formas de ver o mundo possibilita um diálogo constante, enriquecendo o espaço pedagógico” (NUNES, 2012, p. 39). O professor continua

*Eu me lembro que na última etapa do concurso, eu fui escolher a escola que iria trabalhar. Veja como é curioso. Não é um pensamento da escola, mas da sociedade. O funcionário que estava comunicando o nome das escolas que tinham as vagas, perguntou em voz alta “quem tinha interesse pela educação infantil e quem tinha pelo ensino fundamental. Um outro funcionário falou assim “ih, agora a gente tem muita vaga de educação infantil” e eu perguntei “por que?”, ele respondeu “porque a maioria dos professores de educação física que atuavam na educação infantil eram contratados e quando chegou os novos concursados todos eles saíram. Uma funcionária virou para os professores de Educação Física, em sua grande maioria homem e disse “nossa, esses marmanjões barbados trabalhando com as criancinhas pequenas?”*

*Então, eu ouvi isso e já me perguntei “qual o sentido disso?”, confesso que já me causou um estranhamento, esse tipo de questionamento, porque para mim isso já fazia parte, já tinha circulado em vários locais trabalhando e quando eu cheguei na escola ouvi o mesmo discurso “nossa, um homem trabalhando com a educação infantil” eu falei “sim, qual o problema?” E as pessoas ficavam meio sem jeito. Me sentia supervisionado em muitos momentos por meio dos olhares. Conversei com a outra professora de Educação Física e comentei que por conta da masculinidade, os outros funcionários esperavam de mim uma outra postura. Percebia que as pessoas estavam preocupadas em saber se eu tinha ou não o domínio sobre as turmas, mas querer saber se eu tinha planejado a aula ou se não tinha planejado, ninguém queria saber.*

*A quadra fica localizada no centro da escola, então todos os olhares eram para as minhas aulas. Isso me incomodava muito a princípio, me sentia um pouco coagido e inseguro de fazer algo errado. E quando alguma criança se acidentava? Os olhares para mim como se tivesse sido a minha culpa e diziam “poxa você deixou a criança bater a cabeça” “. Isso me deixava um pouco incomodado, porque tinha toda uma burocracia por trás, que faz sentido, como anotar no caderno de ocorrências e agenda. Em relação a minha experiência na sala de recurso, sobre o fato de ser professor homem na educação infantil, no atendimento na sala de recurso isso ficou mais acentuado ainda, porque era um atendimento individual. Na época, chegou aos meus ouvidos que uma mãe não queria mais o atendimento, porque eu era homem e estava atendendo a filha dela autista dentro da sala.*

*Cobrei uma postura da direção, porque eu não admitia isso. Mas não foi uma cobrança no sentido de contar ao responsáveis os diplomas que eu tinha, como “o professor fez curso e tem mestrado”. O problema não era se eu tinha formação ou não para atender as crianças, mas era a minha presença masculina e o que isso representava. Porém, se fomos olhar para os dados, vamos ver que a maioria das violências acontecem dentro de casa. Isso em nenhum momento foi discutido pela escola, como forma de conscientizar os pais. Depois, preferi sair da sala de recurso, não pelo ocorrido, mas por conta da individualização do atendimento. Depois não me senti feliz.*



Ao pensarmos a formação docente a partir do que é vivido, Pedro aponta na conversa as dificuldades enfrentadas quando iniciou o seu trabalho na educação infantil. Embora Pedro atue como professor de Educação Física, sua chegada na escola causou um estranhamento por parte de outras pessoas, por não acharem comum a presença de um professor na figura masculina, por ser um espaço que é naturalizado como área de atuação feminina. Não irei me aprofundar na temática durante a investigação, para não perder o fio da meada, mas considero importante dialogar com o que foi trazido pelo professor durante a conversa, entendendo a conversa, como uma oportunidade de partilharmos nossas questões, dúvidas e incertezas.

Enfrentar o questionamento advindo do olhar do outro foi um dos obstáculos presentes no momento inicial da sua carreira. Esses olhares e questionamentos indicaram concepções de masculinidade hegemônica, muito associados à violência, força e brutalidade, presentes no imaginário da comunidade escolar que colocou em questão a capacidade de educar e cuidar por parte do professor. Historicamente, a docência na educação infantil sempre esteve atrelada ao gênero feminino. De acordo com Rosemberg (1999)

A educação infantil – tanto na vertente creche quanto na vertente pré-escola – é uma atividade historicamente vinculada à “produção humana” e considerada de gênero feminino, tendo além disso, sido sempre exercida por mulheres, diferentemente de outros níveis educacionais, que podem estar mais ou menos associados à produção de vida e de riquezas. Isto é, diferentemente de outras formas de ensino, que eram ocupações masculinas e se feminizaram, as atividades de jardim-da-infância e de assistência social voltadas à infância pobre iniciaram-se como vocações femininas no século XIX, tendo ideais diferentes das ocupações masculinas que evoluíam no mesmo período (ROSEMBERG, 1999, p.11).

Pesquisar com os cotidianos, nos convoca a refletir sobre essas questões e conflitos de quem vive na pele a experiência. Pensamentos e sentimentos que, muitas vezes, passam despercebidos aos olhares de quem está de fora. Como citado pelo professor, com o passar do tempo, a sua presença naquele espaço foi normalizada, por meio do (re)conhecimento do seu trabalho e nas relações de afeto e confiança que foram sendo estabelecidas com as crianças e colegas de profissão. Assim, entendemos que a educação infantil é um lugar de atuação, onde o que importa é a relação que se estabelece entre docentes e estudantes. A presença do professor nesse espaço, contribuiu para a emergência de pensarmos outras noções de docência, independente de questões relacionadas a um gênero. Pedro retoma

*Pensando sobre o trabalho na educação infantil, é preciso olhar historicamente, e eu tive o privilégio de estudar um pouco por conta do mestrado que estudei o Programa Saúde na Escola. Acontecia em Niterói as ações do Saúde na Escola, o foco era na educação infantil pois envolvia os cuidados relacionados à escovação, à escabiose, eram práticas mais higienistas. A educação infantil que acredito é pautada no cuidar, no brincar e no educar. Para mim, são esses três pilares que me norteiam e que fazem parte da educação Infantil. Se fomos olhar para a BNCC e ver os direitos de aprendizagem e os campos de experiência, na prática isso se torna muito complexo, porque quando olho para nossa escola, existe um histórico que parece que não muda, parece que está lá 10 anos, 15 anos 20 anos atrás. Porém, esses conceitos não são discutidos no cotidiano, sabe? Parece uma grande reprodução. Então, precisa chegar pessoas novas como eu e você, nesse caso, para começar a falar: "Opa, mas por que essas coisas acontecem? ", eu lembro que muitas vezes, responderam: "porque é tradição, porque é a cultura da educação infantil". Então questionava "Cultura de quem? Cultura nossa ou cultura das crianças? Porque as crianças da nossa escola a cada dois anos vão embora".*

*A escola precisa de mais espaço para a troca e discussão entre os professores e funcionários, para que haja uma renovação. Abrir espaço para diferentes pensamentos, e assim causar um estranhamento nos outros e começarmos a questionar as coisas que ficamos repetindo sem saber o porquê. Por exemplo, o Projeto Político e Pedagógico (PPP), para mim, a escola não tem PPP, nunca teve. O que tem é um registo histórico dos projetos e ações internas, a gente não tem registrado o que é o educar para a nossa escola, para quem educamos, como e o quê entendemos ser essa educação. No coletivo, não sabemos até hoje. O que a gente faz é todo ano esperar as diretrizes que vem da secretaria de educação, olhar a BNCC e enquadrar tudo num grande arranjo, mas eu não vejo uma identidade da escola, um projeto da escola, um projeto de sociedade que a criança saia dali com aquilo ou isso, ainda não vejo. Mas acho que é construindo de forma coletiva.*

*Esse enfrentamento é importante, mas ele só é possível se o coletivo estiver fortalecido na própria proposta educacional da escola, de entender a cidade também como um espaço educativo, de entender a casa como um espaço de aprendizagem, mas aparece que essas contradições ninguém fala sobre elas, porque a gente fala que somos uma escola diferenciada e tal, mas aí a gente faz um dia da família, um dia dos pais, um dia das mães. Não entende muito bem as propostas que a gente defende. Então, no Dia das Mães entregamos uma rosa, no Dia dos Pais uma gravata. Fico pensando "ainda estamos nesse patamar de escola que é a mesma que estudei há alguns anos atrás" (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com o professor Pedro 18/06/2021).*

As ideias de Oliveira, partindo das suas convicções teóricas e epistemológicas, ao serem colocadas lado a lado com a narrativa do professor Pedro, nos provocam a pensar sobre o currículo como uma produção cotidiana, recriado e envolvido com os conteúdos advindos das teorias e com os saberes e conhecimentos experienciados com os acontecimentos que permeiam a escola. Reis e Campos (2019) percebem o cotidiano escolar "como uma trama permanentemente construída" (p.32) composta por diversas histórias de pessoas que ali estão, nesse ambiente chamado escola, cada qual com suas características culturais, pessoais e sociais que partilham, articulam e se alteram.

Reis e Campos (2019) motivadas pelas ideias de currículo como criação cotidiana de Oliveira (2012), nos auxiliam na compreensão da “impraticabilidade de uma escola neutra, pois nos fazem perceber que não há como se produzir conhecimento, coisa que faz um docente cotidianamente, despindo-o da sua subjetividade, ou seja, deixando de lado suas relações, crenças e conhecimentos” (REIS; CAMPOS, 2019, p. 33). Precisamos superar essa ideia do pensamento hegemônico, que reconhece o professor como “*sujeito comum* como reprodutores do senso comum” (idem). Oliveira (2003) ao tratar sobre os currículos praticados, concebe que

é com Certeau que vamos, mais uma vez, buscar a compreensão das formas de criação de alternativas curriculares, tentando evidenciar as “artes de fazer” daqueles a quem foi reservado o lugar da reprodução. (...) O cotidiano (...) aparece como espaço privilegiado de produção curricular, para além do previsto nas propostas oficiais (OLIVEIRA, 2003, p.68 *apud* FERRAÇO, 2007, p. 76).

Por meio dessa reflexão, compreendemos que o currículo não é limitado à organização e implantação de planejamentos, disciplinas, objetivos de aprendizagem e conteúdo, isso é o que a gente deseja e espera que aconteça. Pensar o currículo da escola envolve trabalhar com os conhecimentos e saberes, para além de qualquer monocultura. Implica pensar e praticar um currículo criado a partir de uma ecologia de saberes, levando em conta todos os processos vividos por estudantes e professoras no que diz respeito às suas subjetividades, histórias de vida, contextos, culturas.

Por esse motivo, o próximo capítulo será dedicado a pensar sobre os *espaçostempos* formativos das professoras que atuam na educação infantil, através das narrativas de experiências.

### 3 ESPAÇOSTEMPOS DA FORMAÇÃO: A NARRATIVIDADE DOCENTE

*Minha prática docente é carregada de contribuições de outras professoras...*

Início este capítulo trazendo como epígrafe, uma reflexão da professora Marcela, que é uma das *professoras autoras* dessa investigação. As palavras da Marcela, nos convidam a olhar para os *espaçostempos* da escola, como um cenário importante onde são tecidos os processos formativos através da troca de experiência e diálogo entre os sujeitos “praticantes” (CERTEAU, 1994) do cotidiano.

Pensar a escola como esse lugar formativo e de criação de conhecimento, é caminhar por vias alternativas ao pensamento hegemônico, que reconhece uma única e privilegiada perspectiva de conhecimento. De acordo com os estudos de Alves (2002) a partir do século XX, os cientistas dedicaram-se a pesquisar os cotidianos das escolas, com o objetivo de refletir sobre as diversas maneiras de pensar e fazer, pois, entendemos que as ações se diferenciam em cada escola e contexto.

Por isso, entendemos como importante ouvir as vozes docentes para entender o que se passa nesses cotidianos. Assim, a conversa foi utilizada como suporte metodológico, como movimento de fazer com que os *praticantes* do cotidiano fizessem “emergir, da diversidade de experiências, suas vozes, seus ecos, para que, penetrados por eles, pudéssemos todos nós ampliar nossas inquietações, reflexões e enriquecimentos, na busca de outros sentidos para essa possibilidade de encontro que é a educação” (LEITÃO, 2002, p. 108). As conversas com as professoras, se deram de maneira prazerosa (o que parece não ser necessário numa pesquisa) e diferente, se comparado com os questionários e entrevistas que utilizei no meu trabalho de monografia. Lembro da minha preocupação em elaborar perguntas e dar conta de desenvolvê-las durante a entrevista. Da época em que realizei esse trabalho, lembro da sensação frustrante de não ter conseguido fazer com que as professoras tivessem respostas para todas as perguntas que eu havia elaborado.

Realizar conversas com as professoras foi um exercício diferente daquele outro, pois como não havia perguntas fechadas, embora tivesse palavras-chaves para fomentar as conversas, os encontros aconteceram de forma leve e íntima, como um bate-papo mesmo, no qual as professoras e eu fazíamos as palavras circularem. Fios e mais fios foram sendo puxados entre atenção, risadas e muita empatia. Foi um momento de poder escutar e conhecer as experiências docentes e partilhar com as professoras as minhas

experiências. O sentimento de prazer se deu por estar com o outro numa postura atenta, de diálogo e de compreensão.

E foi também através das conversas e discussões do grupo de pesquisa e nas disciplinas “Memórias e narrativas em educação” realizada na Universidade Federal Fluminense (UFF) e na disciplina “Narrativa, pesquisa e formação” (UFRJ) que aprendi e despertei para a possibilidade de utilizá-las como metodologia de pesquisa, inclusive para a tomada de decisões que envolveram as identidades das *professoras autoras* da pesquisa. A minha vontade sempre foi referenciá-las pelo nome, mas por questões éticas, isso teria que ser negociado com elas. As professoras são autoras, participantes, sujeitos, colaboradoras e parceiras da minha ação investigativa. Por isso caberia a elas optarem se desejariam ser identificadas pelo nome real ou o uso do nome fictício na pesquisa. Como explicitado no capítulo um, das cinco professoras participantes, somente uma optou por usar um nome fictício escolhido por mim. Portanto, trata-se de assumir uma postura ética com as docentes. A escolha pela sua identificação não é minha, mas dialogada e aberta. As professoras, que apresento aqui por meio das suas narrativas, aceitaram participar da pesquisa trazendo suas experiências produzidas com as crianças no cotidiano escolar. Pude perceber que o *espaçotempo* das nossas conversas, a respeito das experiências com as crianças e o processo de *aprendizagem in situ*, além de proporcionar uma reflexão da própria prática, também se tornou *espaçotempo* de compartilhar alguns conflitos e tensões do cotidiano. Elas se sentiram à vontade para trazer esses assuntos, uma vez que são pouco ouvidas. Desse modo, optar por trazer as narrativas para esta pesquisa torna-se, a meu ver, um modo de fortalecer e visibilizar essas vozes silenciadas.

Entretanto, não foi fácil trabalhar com estas narrativas. As falas dos professores e professoras ocupam em pesquisas educacionais, de modo geral, espaço para desqualificação, crítica e julgamento das práticas docentes. Assim, as narrativas são reduzidas a critérios e categorias – certo ou errado, bom ou ruim, concordo ou discordo – determinados por pesquisadores para comprovar algo. Com as palavras de Filho (2007),

explorar a potência do cotidiano seria impensável sob a tutela de abordagens e registros guiados por qualquer unidade metodológica rígida, pois entendo que, para esta aventura investigativa, a ideia de uma metodologia concebida e estruturada em procedimentos regulares não levaria além da ilusão de uma tradução limitadora de algo que prima pelo constante transbordamento de seus próprios limites. (FILHO, 2007, p.102).

Somos influenciados por essa forma de pensar da ciência moderna, mas desafio-me a não realizar essas amarras. Sigo aprendendo, com a ajuda dos estudos *nos dos com*

os cotidianos, a não desperdiçar as experiências (SANTOS, 2011) narradas pelas professoras, visto que as consideramos sujeitos praticantes do/no *espaçotempo* escolar. Por esse motivo,

não se trata de desqualificar os discursos docentes, nem de minimizar a relevância das transformações em suas próprias convicções sobre as ações escolares cotidianas. É preciso, porém, ir além e tomar as lacunas do próprio discurso como pistas de sua incompletude, ouvir nas reticências as indicações do silenciamento, ler as rupturas no relato como presença de dúvidas (ESTEBAN, 2010, p. 105).

Experiências são difíceis de serem explicadas em palavras, mas estas se emprestam a nós para tentarmos compartilhar algo que nos toca, nos passa e nos acontece. Reconheço-me em muitas narrativas das professoras e me surpreendo nas semelhanças e diferenças. Atento-me para perceber nuances de conhecimentos e significações que contribuem para o entendimento dos acontecimentos presentes nas narrativas e nas ações dos praticantes (ALVES, 2010, p. 80).

Nesse movimento, caminho na busca de tecer (des)conhecimentos, compreendendo o quanto o cotidiano escolar é complexo e singular, experienciando modos outros de perceber, sentir e olhar a educação infantil e a formação docente. Assim, com a ajuda do outro vou tirando amarras para tentar apalpar as intimidades do mundo (BARROS, 1994).

### **3.1. Diferentes contextos de formação**

Nós, professoras, carregamos indícios de lugares nos quais vivemos, somos indivíduos que aprendemos em diferentes lugares, de diferentes formas e através de diferentes sensações. Em todos os *espaçotempos* que frequentamos somos afetados pelas características, regras, valores e concepções que permeiam esses contextos. As aprendizagens e conhecimentos que são constituídos e produzidos durante o processo de nossas vidas não acontecem de maneira linear, pelo contrário, o que torna a nossa existência singular são os diferentes “fios” que são puxados e entrelaçados ao longo dela.

Essa reflexão nos ajuda a pensar sobre a formação docente, de acordo com Azevedo e Alves (2004) as discussões sobre os processos formativos de professores vêm sendo feitas em torno de dois contextos,

os dos cursos de formação e o da atualização permanente. O primeiro, entendido no âmbito dos currículos oferecidos pelos diferentes cursos; o segundo, entendido duplamente no âmbito do aumento de

escolaridade, por intermédio de outros cursos (extensão, especialização, atualização, mestrado, doutorado) e/ou no âmbito de políticas de atualização em serviço, por intermédio de ações promovidas pelas diferentes secretarias de Educação (municipais e estaduais) (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 8).

E são muitas as nomenclaturas como *reciclagem*, *treinamento*, *aperfeiçoamento*, *capacitação*, *educação permanente* que “traz em si princípios e modelos, que têm se materializado nas práticas formativas incorporadas pelos sistemas de formação continuada dos professores no Brasil” (SILVA, 2005, p. 98).

O que muda quando se designa a formação continuada como, entre outras, tais como *formação em serviço*, cursos ou atualização? O *professor reciclado* é reaproveitado, por que seus conhecimentos não servem mais? Se ele precisa ser *capacitado* é porque é incapaz? E as *competências* necessárias ao professor, seriam porque ele é um incompetente?

Para pensar sobre a formação de professoras, considero importante apresentar o estudo de Alves (2002) que critica o modelo de como se organiza a concepção do conhecimento na perspectiva da ciência moderna, que entende esse processo como uma construção. Com as palavras da autora “a construção do conhecimento escolar, especialmente nos dois últimos séculos, coerente com todo o processo como se pensava e se construía a sociedade, desenvolve-se dentro da grafia da árvore (ALVES, 2000)” (ALVES, 2002, p.13). Para compreender como acontece essa organização, a autora utiliza a metáfora da grafia da árvore, em que os conhecimentos são organizados de forma vertical associado ao tronco de uma árvore, e que após passar por todas as etapas da construção do conhecimento, o sujeito alcança a parte das folhas, frutos e flores, que seriam os resultados alcançados do processo. Mas Alves, nos encoraja a olhar para esse movimento de uma outra maneira, ela acredita que a criação de conhecimento no cotidiano se dá na *tessitura*, diferente da *construção*. Para Alves (2002) esse modelo permite

a organização de estruturas sociais hierarquizadoras e fragmentadoras tais como: a *seleção* (dos mais e dos menos “aptos”); a *hierarquização* (dos que “podem” mais e são “superiores” aos que podem “menos” e ocupam lugar inferior); a *disciplinarização* (com as disciplinas teóricas sempre entendidas como as mais importantes e as práticas sociais ignoradas ou secundarizadas como *espaçotempo* de criação de conhecimentos); a *normalização* (permitindo o surgimento dos normais e dos anormais, que deveriam ser excluídos dos processos comuns e colocados em lugares especiais); a *grupalização* (a sociedade passa a

ser vista como grupos isolados de pessoas, tais como: os homens, as mulheres e os homossexuais; as crianças, os jovens, os adultos e os velhos; os que sabem e os que não sabem; os que trabalham com as mãos e os que trabalham com a cabeça). Nessa forma de pensar a sociedade, os processos e as relações são superados pela necessidade de estruturação dessa hierarquização e separação. No entanto, os processos e as relações existem e, apesar de ignorados, são múltiplos e complexos, não permitindo que essa estruturação aconteça sem lutas (ALVES, 2002, p. 13-14).

Garcia e Alves (2012) acreditam que professoras se formam

em múltiplos contextos, em diferentes momentos, num processo que tem início muito antes da entrada em uma escola e que se oficializa num curso de formação de professores e tem continuidade no decorrer da ação docente, num rico processo em que *prácticateoria*, em articulação permanente, vão dando continuidade ao processo interminável dessa formação (GARCIA; ALVES, 2012, p. 489-490).

Estes diferentes contextos de formação se articulam mutuamente de diversas maneiras, constituindo-nos ao longo da vida. A formação é, nesse sentido, complexa uma vez que é tecida por diferentes fios e contextos que se relacionam entre si, possibilitando o desenvolvimento pessoal e profissional. Alves (2002) afirma que a formação de professoras necessita ser compreendida segundo múltiplos contextos como

o da *formação acadêmica*, que se desenvolve nos diversos cursos existentes; o das *propostas oficiais*, que não pode ser confundido com o anterior, pois o institucional muda, necessariamente, em cada *espaçotempo* concreto, a proposta feita e desenvolvida; o das *práticas pedagógicas cotidianas*, no qual cada dia com uma ou muitas turmas vai (vão) ensinando a cada profissional a ser professora e a cada aluno/aluna as possibilidades de sê-lo; o das *culturas vividas*, entre as quais referências especiais devem ser feitas às *práticas políticas coletivas*, de variadas articulações, nas quais cada um/uma aprende a ser cidadão/cidadã, e aos *contatos com as tecnologias* – sempre presentes e tão variadas – mas pouco compreendidas até hoje; o das *pesquisas em educação* que, cada vez mais acessível a professoras e alunos/alunas, por um claro esforço de extensão dos sujeitos da universidade, questionam os diversos contextos, inclusive o seu próprio, ouvindo os sujeitos dos tantos contextos e buscando compreender suas relações e fazendo-as públicas, com crescente frequência (ALVES, 2002, p. 18).

Portanto, considerar apenas a formação inicial e o tempo de atuação profissional enquanto formação empobrece o ser professora, empobrece à docência no seu exercício uma vez que são ignorados outros *espaçotempos* que se incorporam à prática docente. Nos estudos com o outro, para de fato compreendermos a realidade, é necessário considerarmos a diversidade de contextos em que se dá essa formação.



As múltiplas redes sociais de todo o tipo penetram na escola porque nela estão os sujeitos que exercem as múltiplas *artes de fazer* (dar aula, estudar, cozinhar, limpar etc.), de que nos fala Certeau (1994), organizando de maneira variada e relacionando os conhecimentos produzidos dentro e fora dela. Os valores precisam ser, assim, considerados na complexa trama invisível em que, ao mesmo tempo e mesmo espaço, são transmitidos, reproduzidos e criados. Neste sentido, como também nos lembram as autoras acima citadas, buscar compreender os processos variados e complexos de reprodução, transmissão e criação de valores é perguntar como *detectar o implícito, o invisível, o qualitativo*. Não é tarefa fácil, no entanto: disso precisamos saber (ALVES, 2002, p. 24).

A escola é lugar de produção de conhecimentos, saberes e teorias que são produzidas por professoras na prática da profissão. De acordo com Alves (2002) com

a própria aceleração da vida moderna (VIRILIO, 1995) exige mudanças nas maneiras de se compreender a forma como o conhecimento é criado, já que o desenvolvimento simplesmente linear de criação do conhecimento, que aprendemos ser o único na modernidade, vai tendo que dialogar, no dia-a-dia, com outras formas de fazer conhecimento (ALVES, 2002, p.16).

Alves nos apresenta uma outra maneira de entendermos a criação do conhecimento, na busca de superar a construção do conhecimento na *grafia da árvore*. Então, a autora através de uma nova metáfora da *rede*, considera que “a grande diferença introduzida por esta nova forma está no seu critério dominante e cujo referencial básico é a *prática social* (ALVES, 2002, p. 16). Para compreender melhor essa associação da criação do conhecimento com a metáfora da *rede*, fui buscar no dicionário o significado da palavra rede, e encontrei no dicionário online Michaelis, a seguinte definição “entrelaçamento de fios, cordões, arames etc., formando uma espécie de tecido de malha com espaçamento regulares, em quadrados ou losangos, relativamente apertados, que se destina a diferentes usos”, assim ao compreender a criação do conhecimento dessa forma, penso que nós, sujeitos do cotidiano somos entrelaçados à muitos fios, essas relações que vão além das paredes das escolas, nem sempre estão visíveis, mas é preciso considerá-las para compreender a complexidade do cotidiano, é preciso *mergulhar com todos os sentidos* (ALVES, 2003, p.3 ) para os acontecimentos da vida dos sujeitos que os produzem, criam e recriam. Para Morin (1996 *apud* LEITÃO, 2002, p.101) o sentido da palavra *Complexus* significa aquilo que foi tecido junto, ou seja, tecido na multidimensionalidade do humano. Somos seres capazes de sermos muitos em um só, essas múltiplas dimensões presentes na vida de um indivíduo, contrapõem a ideia de um

único modo de ser, pensar e agir defendido pelo pensamento hegemônico. De acordo com Leitão (2002)

durante muito tempo tentaram nos fazer crer que havia apenas um caminho na compreensão da realidade e esse era outorgado à ciência, portadora da verdade ou do conhecimento verdadeiro, e que os saberes produzidos nas práticas cotidianas eram sem valor; portanto, inferiores, subalternos (LEITÃO, 2002, p. 101).

Ao realizar esse estudo e ter acesso às pesquisas do campo *nosdoscom* os cotidianos, percebo o quanto temos avançado para romper com essa ideia de que existe um único conhecimento verdadeiro e legítimo, as pesquisas com os cotidianos têm nos mostrado que há muita potencialidade e circularidade de outros saberes nas vidas vividas nos *espaçostempos* das escolas. Alves (2002) acrescenta que

trabalhar com a noção de *culturas vividas* (WILLIANS, 1992) e indicando a potencialidade de conhecimentos trançados nos múltiplos e variados *espaçostempos* ou *contextos da vida cotidiana*. Por isso mesmo, será preciso que nos entendamos, a cada um de nós e a todos nós, como nos indica Santos (1995), como uma *rede de subjetividades*, assumindo que devemos buscar as múltiplas e diferentes relações que estabelecemos nos múltiplos *contextos cotidianos* nos quais vivemos e nos diversos processos em que os vivemos (ALVES, 2002, p. 17).

Para complementar o pensamento de Alves, Vera Maria Placco e Sylvia Silva (2000), definem a formação contínua como um

processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo. (PLACCO; SILVA, 2000, p.27 *apud* Monteiro, p.32, 2014).

De fato, sobre a formação de professoras, parece tornar-se mais importante o imponderável, o múltiplo, a surpresa e a criação do que os antônimos destes termos. Dessa maneira, a formação contínua não se limita apenas à concepção de teorias e conhecimentos científicos, mas é preciso refletir e dialogar com as questões advindas do cotidiano da escola. O presente estudo não está diretamente relacionado à formação inicial das professoras, porém a formação contínua aproxima-se da formação inicial, pois é sua continuação. É preciso separar as duas, pois não são momentos semelhantes, cada uma apresenta sua especificidade.

O professor é sujeito do processo em que atua, construindo e/ou reformulando seus saberes docentes. Como afirma Candau (1996, p. 143), todo processo de formação “(...) tem que ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente”. Outros aspectos são considerados, como a jornada de trabalho e salário, baseados em um único local de trabalho. Esses atualmente estão sendo bastante debatidos, visto que nas políticas educacionais não se cumprem os objetivos propostos para as condições de trabalho dos docentes. A realidade de grande parte dos profissionais de educação remete a condições precárias de trabalho, salários defasados, jornadas de trabalho dividida em mais de uma instituição escolar. Segundo Azevedo e Alves (2004)

poucos se dão conta de outro contexto de formação que, por isso, acaba sendo desconsiderado e, conseqüentemente, desqualificado: a prática docente que se gesta no cotidiano escolar. É nesse contexto – a do cotidiano escolar – que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor. Nessa materialidade – eu, turma, conteúdos escolares, tempos escolares, burocracia escolar, demais sujeitos escolares, localização da escola, cursos de formação, políticas educacionais (nacional, regional, local) – nossas redes vão sendo fortemente confrontadas, esgarçadas e refeitas, continuamente (AZEVEDO; ALVES, 2004, p. 9).

Quando paramos para pensar sobre os contextos de formação das professoras não há como negar que eles são diversos. Nós, professoras, fazemos parte de múltiplas redes e carregamos conosco traços dessas múltiplas realidades. Sobre o jeito próprio de cada professora, Pacheco (2004) chama de “meu instituído” que é

resultado das ações educativas que concretizamos, por excelência, no cotidiano das salas de aula, ora transgredindo, ora enquadrando-se no que se encontra instituído, venho denominando o meu instituído (PACHECO, 2001). Essa maneira de ser e de estar na profissão acaba por construir uma imagem pessoal e profissional que se torna conhecida e esperada por todos e todas que conosco convivem (PACHECO, 2004, p. 45).

O professor é sujeito social que possui conhecimentos pessoais, intelectuais e profissionais capaz de pensar sobre sua realidade escolar. Schön (1992) acredita na potência de um profissional reflexivo, pois defende que a reflexão sobre as questões e tensões cotidianas é o melhor instrumento para o professor, pois é em contato com as situações práticas que este se torna capaz de pensar sobre sua postura pedagógica. De acordo com Nóvoa (1991),

a formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos”. (NÓVOA, 1991, p. 30 *apud* Monteiro, 2014, p. 95).

Com base nessa citação, abandona-se o conceito de formação como processo de atualização ou reciclagem, que acontece na apropriação de conhecimentos científicos e didáticos desconectados da realidade da professora em formação, portanto um processo contrário a este tipo de pensamento, nos convoca a “respeitar o outro enquanto legítimo outro (MATURANA 1997,1999 *apud* ALVES, 2002, p. 28). Para pensar sobre o cotidiano como o *espaçotempo* do *aprenderensinar*, Alves (2002) acredita que nos cursos de formação é necessário

abrir novos *espaçotempos* para que, de todas as maneiras, aprendamos a ouvir e a falar, a criticar e a defender, a participar e a organizar, a ajudar e a ser ajudado, a compartilhar, a dar e a receber, em um processo de solidariedade intelectual (idem).

Influenciada pelos estudos de Santos (2000), a ideia de solidariedade apresentada pela autora, está ligada aos processos de formação que contribuem na criação de saberes tecidos na relação com o outro. Para isso, é necessário criar formações contínuas que não sejam desconectadas do cotidiano escolar “a partir desse entendimento, poderemos então nos referir às possibilidades nele inscritas, políticas reais de formação, para além dos cursos e reciclagens reconhecidos como formadores pelo saber/poder instituído” (FILHO, 2002, p. 64).

O autor apresenta em seus estudos a discussão sobre as duas formas que compreendemos as realidades escolares, a primeira sob a ótica das políticas públicas oficiais e a outra é a forma que a população escolar percebe o dia a dia das instituições escolares, para o autor, existem distâncias entre a “riqueza de informações disponíveis no cotidiano e as representações formais que a administração pública idealiza, na tentativa de representar uma única realidade [...]” (FILHO, 2002, p. 74). Encontramos a potencialidade dos *espaçotempos*

em diversos momentos, as professoras fabricam suas chances de ação e, nessas ocasiões, exercem suas relativas autonomias e, dessa forma, muitas imposições são quebradas e rupturas praticadas. Rompem com o que é possível romper e inventam o espaço da própria invenção (FILHO, 2002, p. 72).

Portanto, esse trabalho se dedica a conhecer a realidade escolar sob a ótica das professoras, ouvindo suas invenções cotidianas, entendendo que os seus saberes práticos estão ligados a uma rede de *espaçotempos* da trajetória pessoal e profissional das docentes. Mas, pensando sob a ótica da etimologia da palavra inventar, do latim *inventus* (chegado dentro) como nos sugere Kohan e Berle (2019) em suas pesquisas, ao afirmarem que inventar

não diz respeito apenas a um criar-se, mas a uma atenção e sensibilidade para que algo possa chegar dentro. De modo que inventarmos é algo assim como deixar que cheguem (pessoas, pensamentos, perguntas, desejos, sensações) dentro de nós (KOHAN; BERLE, 2019, p. 244).

Assim, nos próximos subcapítulos vamos ouvir as professoras e o que elas têm a nos contar sobre as suas trajetórias vividas, através das suas narrativas.

### **3.2. *Espaçotempos* de formação: ouvindo a voz de Marina**

Nos (des)encontros entre professoras costumamos ouvir essa crítica “Professora quando se encontra, só fala da escola!” Engraçado que, quem geralmente pronuncia essa afirmação faz parte dessa rede de conversa e não deseja sair dela. Acredito que isso se dê porque o cotidiano da escola é fluido, único, intrigante e imprevisível, tudo isso contribui para que a conversa transborde nos corredores, nas salas das professoras, nos intervalos das aulas, nos momentos das refeições e durante os planejamentos, e ousa afirmar que até nos momentos festivos. É assunto que não acaba mais, transbordamentos da vida vivida por esses atores sociais, portanto, relações que são tecidas ao longo do trabalho.

A partir dessa experiência de pesquisa, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco da vida e das trajetórias das professoras, através do que nos foi contado em suas narrativas, partilhadas nas conversas, sendo utilizadas para impulsionar reflexões sobre a formação docente e a infância.

Professoras que vivem em um movimento constante de (re)inventar seus modos outros de viver à docência, embebecidas das concepções que possuem sobre a infância e através dos conhecimentos constituídos em suas experiências cotidianas. Ocasionalmente a compreensão de uma prática profissional que é tecida desde a história de vida até o exercício da docência. Considero importante destacar que, ao realizar essas conversas, as

professoras participantes desse trabalho como *professoras autoras* apontaram que refletir sobre os momentos e as questões narradas foi importante para resgatar pequenos acontecimentos esquecidos ao longo da trajetória e para repensarem sobre a prática pedagógica. Considerando que o ato de “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 21 *apud* FONTOURA, 2017, p. 190). Sobre esse movimento de reconhecer quem somos, Ricoeur (1994) afirma que

nossa própria existência não pode ser separada do modo pelo qual podemos nos dar conta de nós mesmos. É contando nossas próprias histórias que damos, a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas – tanto a ficção como a história verificável, nos provêm de uma identidade.” (RICOEUR, 1994 *apud* SOLIGO; NOGUEIRA, 2016, p.111 *apud* MOTTA, 2019, p.112).

Embora as professoras utilizem diferentes *espaçostempos* para falarem umas para as outras sobre os conflitos e desafios que emergem em seu dia a dia, ainda há pouca garantia de espaços para narrarem sobre o que fazem em sala de aula. É preciso não só abrir portas, mas derrubar paredes entre salas, com o objetivo de propiciar espaços de diálogos entre essas diferentes identidades, contribuindo para um autoconhecimento docente. Além de “consolidar espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p. 14).

Por esta razão, acredito que essa pesquisa proporcionou um importante espaço para narrarem sobre si e sobre a sua vida discente e docente. Assim, para compor esse texto, foram destacados trechos das conversas, que contam um pouco da história de como cada professora iniciou o trabalho no campo da educação infantil e como se constituem como professoras continuamente, tecendo assim, sua identidade e sua formação continuamente. Para abrir esse conjunto de narrativas, apresento a trajetória da professora Marina

*Me formei no Curso Normal em 2011. Em 2012 prestei o concurso para Maricá, só que não fui chamada de primeira, então fui trabalhar numa escola particular em um bairro vizinho. Não fiquei como professora de Educação Infantil, trabalhei como auxiliar de*

*turma no 3º ano. Foi uma experiência que me trouxe grandes aprendizagens, além do Curso Normal, que foi a minha paixão, eu falo que a minha vida foi decidida entre antes e depois do Curso Normal, pois foi um período que amadureci muito, foi incrível. Passei um ano nessa escola particular, antes de ser chamada no concurso de Maricá. Foi um ano muito intenso, profissionalmente, fiz amizades para a vida inteira, consegui fazer e aprender muita coisa que a vivência nos estágios não nos permite ter, os estágios são importantes para o professor em formação, mas não temos responsabilidades diretamente com as crianças. Nesse período, ainda não tinha atuado na educação infantil. Em 2013 comecei a trabalhar na Prefeitura de Maricá como professora, fui para uma escola de educação infantil, mas a única experiência que eu tinha nesse segmento foi no estágio do Curso Normal. Quando cheguei na escola, procurei a diretora e disse que nunca havia trabalhado com a Educação Infantil. A diretora deu uma gargalhada e me tranquilizou “Calma, meu amor. Minha filha (que ela chamava a gente tudo de filha), vai dar tudo certo.” E pronto. Ali mesmo eu falei: “Vai dar tudo certo”. Como ela já estava avisada que eu não tinha experiência, fiquei mais tranquila. Recebi muita ajuda das auxiliares e das mediadoras, era uma equipe muito colaborativa, então não me sentia sozinha. Com o tempo fui aprendendo a trabalhar com as crianças pequenas. Foi um desafio, mas me fez crescer muito. O que facilita é que as crianças nos acolhem na educação Infantil. O amor que elas sentem pelas professoras, é o que me encanta (Transcrição da conversa online realizada pelo aplicativo Zoom com a professora Marina, 15/12/2020).*

A cerca da sua formação docente, a professora aponta elementos importantes que contribuíram para a sua profissionalização. Destaca a importância da sua vivência na formação inicial e o quanto aprendeu quando foi trabalhar em uma escola como auxiliar, tendo a oportunidade de conhecer as implicações cotidianas. Mas, Marina traz em sua fala, o fato de que aprendeu a trabalhar como professora de crianças com as crianças. Por meio da relação de afeto que foi estabelecida com os estudantes, o que a deixou à vontade para desenvolver o seu trabalho. Afirmou a importância das parcerias entre os sujeitos que dividem com ela a vida nesse cotidiano. O que nos leva a refletir sobre os *espaçostempos* da formação docente que se dão em diversos contextos e com diferentes atores sociais, contribuindo para a tessitura das nossas redes. Dando continuidade a narrativa da professora...

*Apesar da gente ter documentos curriculares que norteiam o trabalho da educação infantil, ter o conteúdo e tudo mais, temos a oportunidade de trabalhar de forma mais livre. Foi isso que me motivou, diferente do ensino fundamental que é preciso seguir os conteúdos mínimos de forma mais rígida. Eu tinha experiência com o ensino fundamental, então percebi essa diferença. Hoje eu posso dizer que amo a educação infantil e já trabalho há seis anos nessa primeira etapa do ensino. O que me encanta, é que o tempo da criança é respeitado. Ela pode chegar já lendo, sabendo contar, sabendo cores, sabendo tudo ou como pode aprender isso no processo, e a cobrança não é tão grande como ocorre nos outros segmentos. Quando passei no concurso, ainda não tinha o ensino superior, estava cursando o quarto período de Comunicação Social. Em 2014, quando assumi para ser regente de turma, eu estudava uma coisa e trabalhava com outra, era uma confusão na minha mente, porque a faculdade de Comunicação Social é muito*

*diferente da área da educação. Estudava sobre publicidade, propaganda e vendas. Percebi que não estava agregando na minha prática docente. Com isso resolvi trocar para a graduação em Pedagogia (Transcrição da conversa online realizada pelo aplicativo Zoom com a professora Marina, 15/12/2020).*

Uma preocupação apontada pela professora é que, a partir das suas experiências anteriores, vivenciadas em outros segmentos, escolheu trabalhar na educação infantil por não precisar ficar presa aos conteúdos curriculares pré-determinados nos documentos oficiais. Assim, consegue trabalhar no seu tempo e no tempo da criança. A partir dessa decisão da professora, ao ter sido apresentada a outros modos e jeitos da docência, sua escolha perpassa por uma ação de autoconhecimento, decidindo ficar e se dedicar a um ambiente escolar, no qual consegue atuar da forma que acredita.

### **3.3. Espaçotempos de formação: ouvindo a voz de Pedro**

Ao narrar as diversas redes e contextos que contribuíram para a sua chegada na educação infantil, o professor Pedro narra sobre o seu interesse durante a graduação em buscar novos conhecimentos sobre a escola, principalmente os que eram tecidos na prática e na relação direta com as crianças.

*Comecei a minha trajetória profissional em Goiânia na Faculdade Estadual de Goiás, onde realizei a graduação de Educação Física. Foi na faculdade que tive a oportunidade de participar de discussões sobre o trabalho da Educação Física na educação infantil. Lembro que uma das lutas da faculdade era conseguir esse campo de estágio com as crianças pequenas. No último ano do curso, tive a chance de fazer um estágio em uma creche comunitária religiosa, a instituição tinha um convênio com a prefeitura. Também passei por um estágio não obrigatório no Sesc de Goiás, então participei das atividades oferecidas para a comunidade que era chamada Apluc (Atividades Psicomotoras e Lúdicas para Crianças) que realizavam atividades lúdicas psicomotoras. O público eram crianças de quatro e cinco anos. Os estagiários elaboravam as atividades de cunho psicomotor e lúdico. Então essas foram as minhas primeiras experiências com os pequenos. Depois realizei o mestrado em Saúde Coletiva, e fiz residência na área da saúde. No final do mestrado, passei no concurso para professor na Prefeitura de Maricá. Pude escolher qual segmento seguir, optei pela educação infantil, porque era onde eu tinha mais conforto, pois nas minhas memórias as experiências com as crianças pequenas eram as melhores. Sabia que iria me divertir, lembro que eu me divertia muito, então para mim era importante nesse primeiro momento de vivência como professor de uma escola. Mas eu me sentia mais um profissional da saúde do que da educação naquele momento, por conta da minha*



*trajetória, mas eu queria me divertir. Então escolhi a educação infantil (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com o professor Pedro 18/06/2021).*

Segundo Garcia e Rodrigues (2017),

nos cotidianos das escolas encontramos experiências, práticas e saberes que nos permitem pensar os currículos, a formação de professores e as escolas com aquele(as) que cotidianamente fazem as escolas. Aprendemos que nossa formação acontece em nossas trajetórias que se confundem com a própria vida do professor (NÓVOA, 1992) e ocorrem em múltiplos contextos (ALVES, 1998; ALVES; OLIVEIRA, 2002).

Ao falar sobre a sua trajetória, Pedro nos ajuda a pensar a prática pedagógica entrelaçada com os percursos vividos anteriormente por docentes. Em sua narrativa, resgata os encontros que teve antes da sua chegada à escola como professor. Nos estudos sobre os processos formativos, Garcia e Rodrigues (2017) motivados pelas ideias de Spinoza afirma que os estágios podem

tornarem-se espaços-tempos de *bons encontros* (SPINOZA, 2010). A noção remete aos encontros que envolvem os afetos e a alegria que, para o autor, ampliam a potência do agir. Os espaços dos estágios podem, ainda, configurar-se como importantes espaços de deslocamentos de sentidos desencantados, culturalmente produzidos, sobre a escola e a docência (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 106).

Sobre os *bons encontros*, não poderia deixar de mencionar o quanto foi importante para mim as experiências vividas nos *espaçostempos* dos estágios da graduação. No decorrer da conversa com o professor, também compartilhei a relevância dos estágios, inclusive o da educação infantil, que me motivou a seguir no campo. Antes de cursar Pedagogia, já trabalhava em escola, pois como já mencionado no primeiro capítulo, fiz o Curso Normal, então tinha experiência como auxiliar de professora. Era uma escola de bairro perto da minha casa, colégio prestigiado e conceituado pelos moradores do bairro. A escola trabalhava muito com festas e datas comemorativas e a vitrine da escola eram os desfiles que aconteciam na comemoração da data sete de setembro (Independência do Brasil). Era uma escola particular muito pomposa e isso fazia com que a escola tivesse sucesso no bairro. Lembro que quando era criança eu queria estudar nessa escola, mas meus pais não tinham condições de pagar a mensalidade. Quando me formei no Curso Normal consegui trabalhar nela, foi um sonho realizado, iniciei como auxiliar, mas já almejando ser professora. A escola tinha uma configuração tradicional, as crianças desde

pequenas já treinavam a escrita do nome, das letras e dos números, através das “folhinhas”, a arrumação do ambiente também não favorecia a interação das crianças umas com as outras, e ficavam a maior parte do tempo sentadas em suas mesas. Ao iniciar a Pedagogia, comecei a refletir sobre essa concepção pedagógica de trabalhar com a infância, vários questionamentos me inquietavam. No estágio obrigatório realizado na graduação, tive a oportunidade de estagiar na creche da UFRJ, e conheci uma outra perspectiva de ser docente na educação infantil. Uma prática pedagógica com mais liberdade de pensar, criar e interagir com as crianças. Carregava comigo minhas memórias das escolas que havia frequentado como aluna.

Quando tive contato com esse outro *espaçotempo* formativo, aprendi outros modos de ser professora, pois considero que não exista um modo único, certo e verdadeiro de ser docente, pois cada instituição tece suas identidades e currículos baseados também em suas concepções de conhecimento. O que desejo ressaltar com esse relato é que nossas trajetórias nos levam a conhecer diferentes formas e jeitos de atuar como professora, que vão sendo entrelaçadas nas diferentes redes que conhecemos ao longo do percurso, que se dá de maneira permanente.

A minha experiência no estágio tem um significado importante para mim, pois o que experienciei me atravessou e me tocou ao ponto de me fazer querer permanecer na Educação, especialmente, na educação infantil. Faz parte da nossa formação, e considero importante, termos contato com uma imensidão de conjuntos de conceitos e teorias e com uma diversidade de referenciais teóricos, porém sem o contato com o cotidiano das escolas, é indecifrável desenharmos em nossa mente como se dão essas práticas. Ao experienciar e vivenciar essas alternativas nos encontros vividos nos processos formativos

podem provocar aproximações entre diferentes modos e diferentes compreensões de docência. Nesse sentido, ensaia-se a possibilidade de serem os encontros na formação exercícios dialógicos [...]. O encontro nos remete, ainda, à tensão entre desejável e possível (SANTOS, 1995), que se colocam como permanentes potencialidades nas práticas docentes e com as quais a experiência – como o que “nos passa, ou o que nos acontece, ou o que nos toca” (LARROSA, 2004, p. 154) – e as produções mais solidárias e coletivas dos saberes podem acontecer (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 109).

Ao voltar à narrativa do professor, através dos caminhos vividos por ele, observamos que o seu maior interesse era ser feliz, tinha claro em sua mente, a partir das vivências vividas que era possível se divertir na escola, por meio do que já tinha

experenciado no decorrer da sua formação. Ao pensar sobre a escola, essas duas palavras diversão e felicidade podem causar um estranhamento para nós que vivenciamos uma “escola presidida pela uniformidade, pelo predomínio da disciplina formal, pela autoridade arbitrária, pela imposição da cultura homogênea, eurocêntrica e abstrata (PÉREZ, 2001, p. 133 *apud* CASTILHO, 2019, p. 226). Deixo aqui a pergunta: Seria possível o professor ensinar com seriedade e se divertir ao mesmo tempo? Foi essa expectativa que o levou a buscar ser professor de crianças pequenas, pois “os encontros vividos nos processos formativos puderam provocar aproximações entre diferentes compreensões de docência” (GARCIA; RODRIGUES, 2017, p. 108). Com isso, percebemos o quanto que a formação docente é tecida ao longo da vida das professoras, em um movimento de (re)pensar cotidianamente sobre um “fazer” e “viver” que desejamos ter em nossas redes escolares.

#### **3.4. Espaço e tempo de formação: ouvindo a voz de Elisângela**

*Meu interesse por querer trilhar o caminho da educação muito se deu porque, tenho uma tia que é professora da educação infantil. Quando menina, tive contato durante muito tempo com ela e observava como ela ensinava [...]. Com quinze anos, comecei a ajudar nas classes dominicais, e ficava com as crianças menores [...] gostava muito de trabalhar com a contação de história e músicas[...]. Assim que terminei o ensino fundamental, uma prima me incentivou a fazer a formação de professores [...] (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Elisângela 01/04/2021).*

A professora faz questão em demarcar em sua narrativa que as influências que recebeu durante a infância foram motivadoras para buscar ser professora. Sua prática docente carrega características e valores das relações vivenciadas ainda quando era pequena, quando observava o trabalho de sua tia. Elisângela segue

*Cheguei a trabalhar em uma creche como auxiliar, antes de iniciar a formação de professores. Quando fui fazer o curso normal, estava decidida a trabalhar com a educação infantil [...]. No meu último ano do curso de formação de professores, fui selecionada para trabalhar como contratada no Estado, trabalhei durante três anos em uma turma de primeiro ano[...].*

*Quando comecei a trabalhar em Maricá, tive um aluno autista que marcou a minha prática como professora. Fui aprendendo a trabalhar de outros jeitos e maneiras, de acordo com o interesse dele. Era uma criança que gostava de “fugir” da sala. Passamos a entender que era importante para ele, era um movimento que ele utilizava para se reorganizar. Me recordo que a gente o deixava dar o “voo” pela escola, e*

*quando eu o chamava, ele voltava. A gente experimentava algumas maneiras de nos relacionar com ele, e assim dava certo. Lembro que, ele adorava muito a hora que nos organizávamos em roda para conversar. Era um momento de oportunidade para que eles pudessem falar sobre o que eles esperavam que acontecesse de brincadeiras e atividades no dia. Sempre levava para roda alguma coisa que pudesse instigar a participação deles: um tema, um objeto, alguma caixa surpresa. Na roda a gente fazia brincadeira de chicotinho queimado, coelhinho sai da toca. As crianças gostavam muito do brinquedo cantado. Nesse momento eu podia perceber o interesse deles, e o meu aluno autista amava o brinquedo cantado, através dessa brincadeira eu ensinava, a gente contava, identificava os nomes uns dos outros [...] (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Elisângela 01/04/2021).*

Ao ler as minúcias da fala da professora, é possível notar que há indícios na sua prática, evidências de uma postura dialógica com as crianças. Uma professora sensível, que não negligencia os interesses dos estudantes, e que assume uma postura profissional de aprender com eles. Ao dizer sobre essa experiência e refletir sobre os modos e mudanças que buscou, na sua prática educativa para incluir o aluno nas propostas nas brincadeiras e atividades, a professora pôde compreender sobre o seu fazer docente.

*Eu comentava com a minha orientadora pedagógica que o que acontecia em sala era diferente do que eu planejava, pois surgiam outros interesses [...]. Uma vez estava em sala fazendo uma atividade, e entrou um passarinho. Eles perderam o interesse naquilo que eu estava apresentando, e foi uma embolação. Então, comecei a falar sobre as características do passarinho, elaborei algumas perguntas como: “alguém tem passarinho em casa? como é que eu passarinho se alimenta? por que que o passarinho entrou aqui na sala? [...]. Enfim, foram turmas que marcaram a minha vida [...] (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Elisângela 01/04/2021).*

Para Garcia e Rodrigues (2017) “as narrativas docentes não necessitam ser épicas para provocarem outras histórias e alimentarem o repertório de *saberesfazeres* das práticas” (p. 107). O acontecimento narrado por Elisângela, evidencia que ser professora é ser alguém que cria, que está constantemente envolvido no mundo das ideias e da criatividade, que produz em contato com a prática, novas teorias. Um movimento que se dá de forma dialógica, pois a professora está totalmente presente na relação com as crianças. Na época, a professora não havia refletido sobre esse episódio, não havia se dado conta de que estava produzindo conhecimento com as crianças, embora não estivesse cumprindo com o que havia planejado. Ao pensarem sobre as suas ações e trajetórias educativas, as professoras são motivadas a se conhecerem através das impressões sentidas ao olhar para os percursos que ao longo do tempo foram sendo

tecidos a partir de suas experiências pessoais e profissionais. Fontoura (2017) compreende que ao realizar esse movimento

mergulhamos em tempos, silêncios e interrogações, remetendo-nos à reflexão sobre os aspectos exercidos em nossa formação. Assim, pensamos o querer ser ou o tornar-se, imprimindo reconhecimento e autenticidade a nós próprios, pois ao mobilizar as lembranças, nos construímos por meio das nossas narrativas. Nesse movimento de visitar as trilhas percorridas acionamos a percepção de que outros caminhos são possíveis (FONTOURA, 2017, p.194).

### 3.5. *Espaçotempos de formação: ouvindo a voz de Marcela*

*Na minha infância, estudei na Educação Infantil, em uma escola não regularizada, perto de casa, a escola foi construída na garagem da casa da professora. Era uma escola muito legal, tenho memórias afetivas das pessoas desse tempo. Quando eu era criança, dizia que queria ser cientista ou aeromoça, nunca pensei em ser professora. Quando concluí o ensino fundamental, recebi a seguinte orientação da minha mãe: “Você tem como fazer o ensino médio em formação geral ou o curso normal, sendo que, na formação de professores terá uma profissão, já na formação geral não, e filho de pobre tem que ter profissão”. Decidi fazer a formação de professores em nível médio, pois estava sem opção. Sempre fui muito estudiosa, gostava de estudar e tirava boas notas, mas a minha mãe me cobrava bastante. Ela sempre falava que preferia me ver formada na graduação, bem-sucedida profissionalmente, do que entrando em uma igreja casando-se. Esse pensamento sempre foi uma questão para ela. Eu ser bem-sucedida, foi uma expectativa dela sobre mim, para eu não depender financeiramente de homem nenhum. Na minha casa, ninguém tinha graduação. A minha mãe e o meu pai possuem o ensino médio completo [...] minha mãe é até hoje uma leitora voraz. Eu fui a primeira pessoa da família a ter graduação [...] (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Marcela 24/03/2021).*

Marcela resgata a sua história de vida que está alinhada com os valores e concepções familiares, sendo estes imbricados em sua trajetória profissional. Nesse movimento de pensar sobre as ações e os percursos formativos, motivamos as professoras a conhecerem a sua própria história e a entender as suas experiências pessoais e profissionais. Ela segue

*Conquistei a vaga e fiquei muito feliz, porque era na escola de referência em curso normal. No primeiro ano do curso aprendi o básico, quando cheguei no quarto ano estava decidida a trabalhar como professora, senti a vontade de buscar a graduação ligada à área, porque era uma profissão que conseguiria vaga no mercado. Quando terminei o curso normal, fiquei um tempo desempregada, mas depois trabalhei em uma escola pequena no meu bairro, a experiência não foi boa, pois assumi uma turma com mais de vinte e cinco crianças muito pequenas e com idades diferentes, sem auxiliar e sem banheiro na sala. As crianças se mordiam com muita frequência. Nessa escola, comecei antes do carnaval e depois do Carnaval eu já estava desempregada. Conversei*

*com a diretora, e ela falou para mim que eu não tinha dado “conta” da turma. Hoje eu sei que não tinha como trabalhar daquela forma, humanamente falando. Essa primeira experiência me traumatizou de uma forma que falei: “nunca mais eu quero isso, nunca mais”. Depois disso, comecei a fazer concursos públicos. Trabalhei um tempo como recepcionista e na parte administrativa de uma Universidade particular. Iniciei a graduação de História. Antes de concluir a graduação, passei no concurso para professora na Prefeitura de Maricá. Depois, passei no concurso para a Prefeitura de São Gonçalo, trabalhei quase dois anos e meio nessa Rede, e quando não esperava mais, fui chamada no concurso da Prefeitura de Niterói. Optei por exonerar em São Gonçalo, pois as condições de trabalho não eram tão boas [...].*

*[...] Quando comecei a trabalhar na educação infantil, tinha uma concepção de ensino, muito ligada ao uso de “folhinhas” dizia às crianças: “vamos lá, depois que fizer a folhinha, pode brincar”. Fazia uma brincadeira dirigida “ok! acabou, acabou, agora vamos para outra parte da aula”. Com o trabalho com as crianças pequenas fui entendendo que precisava ser mais flexível (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Marcela 24/03/2021).*

Ao reavivar essa memória sobre como agia no início de sua prática, a narrativa da professora é utilizada como dispositivo de formação. Como afirma Fontoura (2017) “os sujeitos aproximam-se de detalhes, antes desconsiderados ou não reconhecidos, possibilitando a reconstrução e o deslumbramento de novas formas de agir” (FONTOURA, 2017, p. 187). Como aponta a professora, suas concepções práticas começaram a ser questionadas quando decidiu fomentar e ampliar as possibilidades de interações e participações das crianças em suas aulas.

*Uma vez, uma orientadora pedagógica sugeriu uma atividade que ela fazia quando trabalhava como professora regente, me incentivou a fazer com a minha turma. A atividade foi a escolha democrática de um livro para a contação de história. Eu fiz e me surpreendi imensamente, porque de uma coisa que parecia boba com poucos recursos, abriu espaços para escutar as falas das crianças, me surpreendi com as narrativas inesperadas para idade deles. Eu pensei, uma atividade sem muitos recursos, pois utilizei lápis de cor, dois/três livros, e quantos assuntos surgiram na rodinha de conversa. Eles trouxeram questões que a gente adulta não presta atenção, através das vivências e olhares que eles possuem (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Marcela 24/03/2021).*

Refletindo nas entrelinhas da prática da professora, que foi ao longo do tempo tecida em interação com as múltiplas redes da sua vida, a partir da sua experiência, ou seja, a experiência que nos marca e afeta, nesse processo formativo de narrar, compartilhar, estranhar e problematizar a própria prática, Marcela nos mostra que cotidianamente os currículos são produzidos com cada turma de um jeito diferente. Ou seja, cada trabalho está carregado de autoria que ao ser partilhada pode ser um estopim para reflexões e para que outras professoras reinventem outras práticas e reflexões acerca do processo de *aprenderensinar*. Portanto, vemos que a partir das próprias experiências,

as professoras “constroem saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação” (TARDIFF, 2002, p. 234 *apud* FONTOURA, 2017, p. 186). A narrativa mostra como a prática de professoras se torna autoral quando docentes e estudantes se relacionam de forma mais horizontal e democrática, em um movimento de escuta e de respeito ao outro em suas diferenças. Dando continuidade a narrativa da professora Marcela

*Muitas orientações e protocolos que recebemos nos documentos curriculares da educação, são formulados por pessoas que não estão em sala de aula, vem de quem é teórico, vem de cima para baixo. É lógico que a teoria tem toda a sua importância, se não a gente não estaria na escola, e a escola não seria a instituição que é. Mas acredito que precisa mudar, porque tudo ao nosso redor mudou, até o casamento mudou, tudo mudou, só a escola que não. A escola se tornou um lugar que ninguém quer estar. O aluno não quer estar, o faxineiro não quer estar, o diretor não quer estar, o professor não quer estar (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Marcela 24/03/2021).*

A *professora autora* levanta uma questão importante para pensarmos sobre a produção de currículo. Muitos documentos curriculares que possuem o objetivo de nortear as práticas das professoras trazem em si uma intencionalidade de padronizar os saberes e os fazeres docentes por meio da aceitação de conhecimentos hegemonicamente preestabelecidos, ou seja, um conhecimento reconhecido como importante, verdadeiro e (principalmente) único. De acordo com Manhães (2004)

a experiência tem demonstrado que não basta reformar a educação do professor ensinando-lhe como se tornar tecnicamente mais competente no domínio da sua disciplina, ou em determinado conteúdo. Ao contrário, é preciso ir além da receita didática, por meio do desenvolvimento da reflexão própria e da articulação da teoria e da prática para que tenhamos docentes comprometidos com o seu fazer pedagógico (MANHÃES, 2004, p.117).

No entanto, vimos que o cotidiano é espaço privilegiado de produção de práticas curriculares que avançam para além dos documentos oficiais que definem e explicam as propostas das escolas. Ao mergulhar nestas narrativas docentes, aprendo a pensar não só a educação, mas as possibilidades de descobrirmos na vida cotidiana das escolas aquilo que os estudos do cotidiano nos mostram estar lá, mas de modo miúdo, sendo necessárias outras lentes para nos auxiliar.

### 3.6. *Espaçotempos de formação: ouvindo a voz de Janaina*

Em sua narrativa, a professora traz como disparador uma realidade vivida por ela, por mim e por tantas outras professoras. Por meio do que narra, Janaina apresenta que cada um de nós tem uma história própria que nos leva a experienciar o mundo de forma singular. Somos personagens das nossas histórias e dos outros que nos cercam. Ao narrar sobre a sua trajetória de vida, reflete sobre os caminhos trilhados por ela, porém ligados às múltiplas redes da sua vida, que a motivou escolher e ser professora.

*Não me tornei professora por opção, pelo contrário foi por falta de opção mesmo. No início eu estava terminando o ensino médio, e queria fazer faculdade, eu não sabia de que ainda. Eu queria fazer faculdade porque eu queria mudar a história da minha família. Minha família é uma família de retirantes nordestinos que vieram para o Rio de Janeiro para tentar melhores condições de vida.*

*O meu grande espelho sempre foi a minha tia, que é nutricionista [...]eu pude acompanhar a rotina de estudos da faculdade que ela fazia, isso me influenciou [...] ainda pequena, se alguém me perguntasse, eu dizia que queria ser nutricionista, por conta da minha tia. Quando estava terminando o ensino médio, prestei o vestibular para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), e de todos os cursos, o que era novidade na faculdade era o curso de Pedagogia, que era um curso que não estava unificado, era um curso que era feito um vestibular à parte. Como ainda não era unificado, e eu não tinha a pretensão de exercer nenhuma profissão específica, só queria fazer alguma faculdade, resolvi tentar o curso de Pedagogia. Passei no primeiro vestibular que eu fiz, que foi esse da UERJ. Eu já sabia, que tudo que eu me dedico a fazer eu realizo até o fim. No decorrer do curso, fui me encantando e gostando muito. Mas ouvia muitos relatos das minhas amigas contando das cobranças e salários baixos das escolas particulares. Eu sabia que eu não queria aquilo para mim. Se fosse para eu trabalhar no campo da Educação, seria na educação pública. Eu nunca almejei trabalhar em uma escola particular. O tempo foi passando, eu já trabalhava no comércio, na época, trabalhei muitos anos no comércio, e eu só entrei, efetivamente na Educação quando eu fui convocada para o concurso de Maricá em 2008. Na época eu fiquei muito assustada, porque a escola ficava dentro de uma comunidade, eu trabalhei com uma turma de segundo ano do ensino fundamental, que foi a minha primeira turma. Na turma tinham crianças de sete a quatorze anos de idade, e com contextos muitos diferentes. Naquela época, se reprovava os alunos, e eu tinha aqueles alunos que estavam sendo reprovados há muito tempo. Eles tinham muitas dificuldades de aprendizagem. E as questões do comportamento, de agressividade, eram muito presentes. Foi a minha primeira turma e eu não tinha aquela experiência da sala de aula. Foi a primeira vez que eu tive uma turma. Porque na faculdade mesmo, a gente fazia estágio, mas o estágio mais voltado para o lado científico. Eu lembro que fiz a disciplina Práticas de Ensino. Então eu não tinha essa vivência dentro de uma sala de aula. Então, para trabalhar com a turma, fizemos levantamento da história da escola, desenvolvemos trabalhos com os alunos. Mas recordo que foi muito difícil. Muitas vezes pensei em sair da escola. Eu ia e voltava do trabalho, com um sofrimento muito grande. Em 2008, decidi que se em 2009 eu não fosse feliz na escola, eu iria pedir exoneração, porque eu não queria aquela realidade para mim. Eu não queria viver naquele*



*sofrimento com aquelas crianças, porque realmente, foi algo muito sofrido e desgastante (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

Através da conversa podemos perguntar, ouvir, observar o tom da fala, sentir a angústia e nos permitir sermos cúmplices através de um diálogo que não busca julgar, mas que pretende trilhar o caminho junto com o outro. A professora narra os conflitos e dilemas vividos no início da sua atuação como professora, através do que narrou identificamos preocupações e realidades vividas por tantas professoras, ao compartilhá-las aprendemos umas com as outras. Janaína continua

*No ano seguinte, em 2009, fui convidada para trabalhar na creche, que ficava no centro de Maricá, e peguei uma hora extra em outra escola do centro. Até o momento ainda não tinha trabalhado com a educação infantil. Acabei me encantando pelo trabalho. Eu me descobri como professora e fui me tornando professora ao longo do percurso, caminhando com as crianças, pedindo ajuda às outras professoras. Era uma equipe muito coesa, forte e unida, e isso me ajudou muito. Eu tinha vontade de aprender cada vez mais. Naquele ano, trabalhei com as crianças de um ano e onze meses e de cinco anos. Sou apaixonada pelos pequeninhos, porque é uma faixa etária que eu me identifico, sou uma professora muito protetora dos meus alunos, me apego com muita facilidade. Existe uma conexão afetiva muito grande. Eu não consigo desvincular isso. Acredito que na educação infantil, a figura do professor não é de transmissão do conhecimento. São muitas vertentes. Muitas pessoas acabam falando “Sou só a professora”. Eu sou a professora deles sim, mas eu tenho aquele vínculo imenso com a questão do cuidado, do carinho e do afeto. Eu não consigo me ver sem a minha turma de educação infantil hoje em dia. É uma profissão que me completa (Transcrição da conversa online pelo aplicativo Zoom com a professora Janaína 15/01/2021).*

Ao refletir sobre a narrativa da professora, o que me chama à atenção é o fato de ter sido fisgada pelo trabalho com as crianças pequenas. Através do que nos conta, Janaína estava muito desmotivada com as suas experiências anteriores. A partir da relação que estabeleceu com as crianças e com as parcerias criadas com a escola, voltou a ter interesse e envolvimento com o ensinar, pois encontrou novas possibilidades e espaços que a provocaram a um (re)encontro com a sua prática, e hoje se sente realizada. Compreendemos que esses encontros se dão em diversos espaços durante as trajetórias docentes “com o ‘chão da escola’ (Ferraço, 2008), com o outro (Skliar, 2003), encontros que se dão com a vivência das práticas docentes em seu dia a dia, entre tantos outros” (GARCIA, 2015, p. 3). A narrativa de Janaína nos auxilia a refletir sobre os caminhos vividos pelas professoras, por meio dos seus *saberes-fazeres*. Portanto, é preciso pensar

esses processos formativos a partir da imprevisibilidade, das surpresas e demais peculiaridades cotidianas. Garcia (2015) complementa que

os processos formativos acontecem no e com os encontros. Encontros com ideias, autores, colegas, práticas, políticas, professores. Encontros que se tornam inspiradores, encontros que nos desmontam e balançam nossas utopias, encontros que multiplicam nossas interrogações [...] esses encontros produzem “marcas”, também com as quais, valores e saberes são tecidos, corroborando sentidos de docência e escola (GARCIA, 2015, 13).

Conhecer os *espaçostempos* formativos das professoras me ajudou a compreender as múltiplas redes que contribuem para a formação docente, pois estes não estão em contato apenas com a cultura da escola. Com as narrativas dos percursos vividos nas histórias pessoais e profissionais, identificamos professoras que transformaram seus modos de pensar, de se relacionar e de ensinar, através de suas relações com as crianças e com os demais atores que fazem parte do universo da escola.

Cada professora carrega consigo valores e concepções trazidas das suas relações exteriores à escola. Assim, essas características próprias de cada professora adentram os portões das instituições de ensino, formando esse complexo cotidiano, rico em diversidade cultural, política e social. Essa pesquisa, orientada pelos estudos *nosdoscom* os cotidianos, experienciou através das vozes das professoras, por meio do que narraram nas conversas, uma compreensão sobre os processos formativos vividos por elas, miudezas que não são visíveis quando olhamos para a paisagem de cima, É preciso assumir uma postura horizontal, face a face, sentir o respiro, o tom da voz, o olhar cansado, o sorriso, a decepção, os sonhos, desejos e utopias daqueles que contribuem para com as nossas escolas por meio dos seus *saberesfazer*s.

#### **4 PONTO A PONTO: O QUE TEMOS APRENDIDO COM AS EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS DE PROFESSORAS?**

Para nomear este fechamento da pesquisa, me aproprio da obra de Ana Maria Machado chamada “Ponto a Ponto”, um livro que conta a história de várias mulheres que tecem, fiam e bordam, sendo estas, personagens do folclore brasileiro, da mitologia grega, dos clássicos infantis, entre outras. Ao chegar até aqui não pretendo colocar um ponto final nessa experiência de pesquisa, pois sigo aprendendo que quando trabalhamos com as nossas histórias e com as histórias dos outros a cada vez que voltamos e rememoramos cada uma delas, novos fios são puxados, não esgotando a conversa. O que pretendo é promover a abertura e discutir o que foi aqui experienciado na composição dessa narrativa, constituída de forma plural. Distante da pretensão de produzir alguma verdade definitiva, minha intenção foi de partilhar uma experiência de escrita e pensamento tecida junta a outros, pois venho aprendendo com os estudos com os cotidianos que ao contar e narrar estamos nos transformando, pois assumimos uma postura de alguém que pensa e se pensa. Com isso, convido outros a adentrarem nas leituras dessas narrativas com seus diferentes olhares e interpretações, sobre as pistas deixadas nessa investigação.

Retomo ao que disse na apresentação da dissertação, ligar esses fios, não foi uma tarefa nada fácil. Me vi como a menina do conto “Rumpelstiltskin”, assim como foi desafiador para a jovem camponesa transformar linha em ouro, foi para mim juntar os fiapos e transformá-los em algo que fizesse sentido. Então, nesse momento exponho o que foi tecido nessa pesquisa, como se fosse o ouro da história citada, aqui na investigação o “ouro” seriam as aprendizagens tecidas nessa escrita dissertativa. Mas, preciso partilhar que fechar esse trabalho foi tão difícil quanto iniciar. Conforme comecei a revisitar todas essas páginas, principalmente as que foram escritas bem no início, percebi o quanto ainda tinha a dizer, entender, explicar e falar, mas entendo que tudo o que foi dito e não dito, ainda irá suscitar muitas reflexões e pensamentos em mim, e a cada vez em que eu reler as minhas narrativas e das minhas colegas professoras, novas inquietações surgirão.

O trabalho aqui apresentado teve como objetivo discutir os saberes e conhecimentos que são tecidos no ambiente escolar, a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras e crianças para além do que dizem os documentos, sobre currículo e formação docente, ou seja, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano. Para isso, trouxe as narrativas de professoras com as

quais conversei sobre esse cotidiano da educação infantil. Descobri que essas narrativas são sempre *experiências narrativas*, pois não existe narrativa que não tenha sido experienciada por essas professoras. Por isso trago essa expressão para o título dessa seção.

As perguntas que nortearam este trabalho a fim de atingir os objetivos foram: Quais os momentos dos cotidianos das professoras e das crianças em que percebemos o transbordamento de saberes e conhecimentos, superando o planejado e o previsto? Quais foram os *espaços tempos* de formação das professoras com as quais conversei?

Não há respostas corretas para essas perguntas, pois nosso trabalho pretende sair do lugar da dualidade entre o que é certo ou errado. Mas posso apresentar aqui o que aprendi a partir das conversas com as professoras

Ao rememorar as minhas experiências como professora de crianças pequenas e conhecer as experiências que foram compartilhadas pelas *professoras colaboradoras* dessa pesquisa, aprendi que quando assumimos uma postura dialógica com as nossas crianças, desistimos de querer moldá-las, controlá-las e encaixá-las em lugares que não as cabem. Abrindo espaço para que as ações com crianças sejam mais humanas, respeitadas e acolhedoras. Assim, surgem espaços para novos jeitos de fazer e ser, para perguntas, dúvidas, respostas e ideias, o que chamamos aqui de transbordamentos. Esses saberes e conhecimentos que transbordam estão para além do que está colocado nos documentos curriculares que tentam limitar as nossas práticas à meras imitações e repetições.

Como venho aprendendo com Garcia (2015) sobre a potência dos encontros, talvez, os encontros das professoras com outras professoras, das crianças com outras crianças e das professoras com as crianças, possam permitir que a escola seja um espaço potente de diálogo, de encantamento, de acontecimentos inesperados e imprevisíveis. Como por exemplo: o estranhamento da chegada do professor Pedro na escola que contribuiu para a emergência de pensarmos outras noções de docência; a surpresa da professora Marina ao observar atentamente às pistas que as crianças deixam para se pensar o ensino a partir das experiências vividas por elas; a professora Marcela que constantemente aprende com as crianças e com outras professoras a ter uma prática mais democrática e dialógica; a Elisângela que nos mostra que ser professora é ser alguém que cria, que produz em contato com a prática, outros jeitos de ensinar, que ajuda a tornar o processo de aprendizagem inclusivo e mais significativo para os estudantes e a professora

Janaína que em suas relações com as crianças garante espaço para a criação de laços afetivos, promovendo conversas que potencializam os diálogos entre ela e as crianças.

As narrativas das professoras Marina, Marcela, Janaína, Elisângela e Pedro me mostraram que os currículos das escolas são constituídos cotidianamente, pois as relações são tecidas de jeitos e modos diferentes com cada grupo de crianças. Por meio das *experiências narrativas* foi observado que cada professora possui um jeito de atuar e de se relacionar com os estudantes, e que durante o percurso do trabalho, foram experienciadas novas formas e jeitos de tecerem essas relações, portanto, cada trabalho está carregado de autoria que ao serem compartilhadas com outros podem provocar novas alternativas de caminhos para uma reflexão sobre a prática, motivando outras professoras a (re)pensarem e (re)inventarem a docência e a refletirem acerca do processo de *aprenderensinar*.

Pelos acontecimentos experienciados em suas aulas, as narrativas compartilhadas mostraram que quando docentes e crianças se relacionam de forma mais horizontal e democrática, num exercício de escuta sensível e de compreensão dos interesses uns dos outros, considerando as diferenças, o processo se torna autoral, longe das amarras dos documentos curriculares, pois o que é vivido no cotidiano não cabe nos objetivos e competências preestabelecidas.

Ao narrarem sobre si e suas experiências, as professoras com as quais conversei estão produzindo conhecimentos e se autoformando, pois as análises das histórias de vida são “possibilidade instituinte no campo da formação, pelo favorecimento da experiência narrativa enquanto movimento potencialmente formador (BRAGANÇA, 2012, p. 584).

As narrativas das *professoras colaboradoras* dessa investigação e a leitura que fiz sobre elas me permitiram perceber os seus processos formativos e a reconhecer o quanto que as histórias das professoras são únicas. Todas exercem a função de serem docentes, mas os caminhos trilhados e que trilham para tecer esses *saberes-fazer*s, muitas vezes, se assemelham aos de tantos outros, mas é no desdobrar da reflexão sobre a experiência que retiramos delas aquilo que nos afetou e tocou, e isso soa de modos diferentes para cada uma.

Como aprendemos com Alves (2002), ao longo da nossa vida vamos tecendo os nossos conhecimentos, através das diversas redes que vamos criando, e isso inclui nossas vivências pessoais e profissionais. Nesse movimento de alteridade, carregamos conosco características de várias pessoas e lugares pelos quais passamos, são múltiplos os

contextos, e acontecem em momentos diferentes, portanto, nossos jeitos de nos expressar e falar, posturas, valores, discursos e pensamentos formam um grande novelo, emaranhando os fios, que metaforicamente representam nossas relações. A partir das narrativas das professoras, compreendemos que as suas formações não se restringiram a formação inicial e o tempo de atuação profissional, mas foram tecidas em diversos *espaçostempos*, ou seja, na escola e antes mesmo de decidirem ser professoras, nos indicando que “a formação é contínua, cotidiana e *singularsocial*” (REIS, 2021).

Conversar com as professoras me permitiu mergulhar com o que eu pude sentir, por meio das histórias contadas por elas, na tentativa de apurar os indícios e indicações que eram deixadas nas entrelinhas das narrativas, isso para mim, foram fontes valiosas para compreender um pouco mais sobre esse cotidiano tão complexo e cheio de nuances. Pude conhecer a potência e a circularidade dos saberes e conhecimentos tecidos entre *professorasprofessoras* e *professorascrianças*, nos *espaçostempos* das escolas.

Conversar com as professoras, ouvir e partilhar as nossas *experiênciasnarrativas* pode contribuir para uma compreensão da própria prática, no sentido de que, convida docentes a se assumirem como autoras de suas próprias experiências e o mais importante, pensar sobre elas, colocando em “cheque” as nossas próprias verdades e certezas, nos permitido nos alterar com o “outro” e através dela podemos questionar a “ordem natural das coisas, estranhar o óbvio, buscar as brechas, (com)partilhar a potência, a inventividade, as criações, as subversões e as poéticas tecidas nos/com/os cotidianos escolares” (RIBEIRO, 2014, p. 139).

Nas últimas leituras que realizei para me ajudar a compor essa escrita, me deparei com a boniteza das palavras de Ribeiro e Sampaio (2020), e faço delas as minhas para me despedir dessa dissertação.

Isso de olhar para o como deixamos de ser aquilo que éramos não encontramos numa história arrumada, nas linearidades evolutivas nem nas cartilhas explicativas e/ou expositivas de uma vida. Isso se encontra na vida mesma: na impossibilidade de controle, na incerteza do próximo passo, nos encontros e desencontros, nos horrores perante o mundo, no assombro, na utopia, no desejo, nas conversações, nas paixões e esperanças, nas situações degradantes, na despedida, na perda, nas injustiças, nos livros que lemos e não lemos, nos textos que nos marcaram, nos textos que não pudemos escrever senão de forma caótica, não linear, naqueles outros sobre os quais tanto ouvimos e nunca pudemos ler, nas poesias ouvidas, lidas ou escritas, nas artes que nos afetam, nos lugares que visitamos ou não pudemos fazê-lo, nas amizades que tecemos etc (RIBEIRO; SAMPAIO, 2020, p. 209).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Ludmila. **As (im)possíveis alfabetizações de alunos de classes populares na visão de docentes da escola pública**. Projeto de pesquisa, 2010.

ALVES, Bruna. Palavras que contam: discursos de professoras em formação sobre o trabalho com a linguagem na educação infantil. **Tese (Doutorado em Educação)** Faculdade em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2015.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**: Rio de Janeiro, ano 4, nº7-8, jan/dez 2003. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23967). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. A experiência da diversidade no cotidiano e suas consequências na formação de professoras. In: FILHO, A. V.; MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. In: **Congresso Brasileiro de História da Educação**, 1., 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: SBHE, p.10, 2000. Disponível em: <https://sbhe.org.br/modules/publisher/item.php?itemid=67>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Uma ou duas coisas que diria sobre ela - a questão da prática no Grupo de pesquisa. In: As redes de conhecimentos em educação e comunicação: questão de cidadania. **GT Currículo da ANPEd, na 31 RA**, em outubro de 2008. Disponível em: [www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/NildaAlves.pdf](http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/31RA/trabalhos/NildaAlves.pdf). Acesso em: 24 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, E. C. **Histórias de vida e formação de professores**. Boletim 1, TVE, Salto para o Futuro, mar.2007. p. 62-69.

ALVES, Nilda e GARCIA Regina L. Atravessando fronteiras (mais uma vez) e descobrindo o sentido do mundo. In: ALVES, N.; GARCIA, R. L. (Org.) **O sentido da escola**. 5.ed. Petrópolis: DP etí Alli, 2008.

AZEVEDO, Joanir; ALVES, Neila. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In: AZEVEDO, J. G.; ALVES, N. G. (Orgs.) **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BARROS, Manoel de. **Para apalpar as intimidades do mundo é preciso saber**. Disponível em: [Uma didática da invenção, de Manoel de Barros | Escola de Escrita](#). Acesso em: 17 de agosto de 2021.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BRAGANÇA, Inês. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, nº 235, p. 579 – 593, set./dez. 2012. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/download/3547/3282/>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Pesquisa-Formação e Histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: Reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas.

**Revista@mbienteeducação**, São Paulo, v.2, n.2, p. 37-48, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.ed.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/552>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 5/2009. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: [DiretrizesCurriculares.indd\(mec.gov.br\)](http://DiretrizesCurriculares.indd(mec.gov.br)). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 de agosto de 2021.

CERTEAU, Michael. de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F.M. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2º Ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CORSINO, Patricia. **A brincadeira com as palavras e as palavras como brincadeira**. In: CORSINO, P. (Org.) Educação Infantil cotidiano e políticas.1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERRAÇO, Carlos. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 73-95, jan. /abr. 2007. Disponível em: [www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDMpXd4sG/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/es/a/syPBCCTQ76zF6yTDMpXd4sG/?format=pdf&lang=pt) . Acesso em: 16 de outubro de 2021.

FERRAÇO, Carlos E.; ALVES, Nilda. As pesquisas com os cotidianos das escolas: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação. **Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 306-316, setembro a dezembro de 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/rec.2015.v8n3.306316>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

FILHO, Aldo. A formação contínua no cotidiano. In: FILHO, A. V.; MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FONTOURA, Helena. Narrativas na formação docente: tessituras em tempos de construção. In: OLIVEIRA, I.B.; REIS, G. (Orgs.) **Pesquisas com formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências**. 1ºed. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GARCIA, Alexandra. O encontro nos processos formativos: questões para pensar a pesquisa e a formação docente com as escolas. **37ª Reunião Nacional da ANPEd** – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis Disponível em: [www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt13-4497.pdf) . Acesso em: 16 de outubro de 2021.



\_\_\_\_\_ ; RODRIGUES, Allan. “Mais amor, por favor!”: encontros e diálogos na formação com-partilhada e na produção de currículos. In: OLIVEIRA, I.B.; REIS, G. (Orgs.) **Pesquisas com formação de professorxs**: rodas de conversa e narrativas de experiências. 1ªed. Petrópolis, RJ: DP et Alli, 2017.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HENZ, Celso, I.; SIGNOR, Patrícia; SOARES, I. Andarilhando: movimentos que se entrelaçam em Marie-Christine Josso e Paulo Freire. **Espaço Pedagógico**. V.27, n.3, Passo Fundo, p. 750-775, set./dez. 2020. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

HOOKS, Bell. A fala. In: HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

HOYUELOS, Alfredo. **La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro, 2004.

JOSSO, Marie, C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v.05, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n13.p40-54>. Acesso em: 13 de março de 2021.

KOHAN, Walter. Apontamentos filosóficos para uma nova (política) e uma (também nova) educação da infância. GT de “Educação Infantil – 0 a 6 anos”. **Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste**. Rio de Janeiro: UERJ, maio de 2004. Disponível em: <https://docplayer.com.br/136557>. Acesso em: 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_ ; BERLE, Simone. Experienciar o pensar, pensar a experiência: notas sobre um coletivo de pesquisa em educação. In: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (Orgs.) **Pesquisa, alteridade e experiência**: metodologias minúsculas. Rio de Janeiro: Ayvu, 2019.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e/fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em: [www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmm/?format=pdf&lang=pt](http://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmm/?format=pdf&lang=pt). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

LAROSSA, Jorge. Palavras desde o limbo. Notas para outra pesquisa na Educação ou, talvez, para outra coisa que não a pesquisa na Educação. **Revista Teias**. v. 13, n.27, 287-298, jan./abr. 2012. Disponível em: [www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265](http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24265). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

LEITÃO, Cleide. Tecendo alternativas educacionais no campo da formação/autoformação de educadoras. In: FILHO, A. V.; MONTEIRO, S. C. F. (Orgs.) **Cultura e conhecimento de professoras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LIMA, Camila. Experiências e narrativas: (re)pensando saberes-fazer docentes na Educação de Surdos. **Dissertação (Mestrado em Educação)**. Faculdade em Educação. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

LONTRA, Viviane.; REIS, G.; SUSSEKIND, Maria L. Alegrianosdoscom os encontros: narrativas com currículos nos cotidianos escolares In: **Cadernos de pesquisa em educação** n.45 2017. Disponível em:

[www.periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19030](http://www.periodicos.ufes.br/index.php/educacao/article/view/19030). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

MALAGUZZI, Loris. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MANHÃES, Luiz Carlos. Redes e formação de professores. In: MANHÃES, Luiz Carlos. (Orgs.). **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOTA, A, Maria Renata. A BNCC e a Educação Infantil: algumas provocações e um ponto de ancoragem. Trabalho - **39ª Reunião Nacional da ANPEd** GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2019. Disponível em: [http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo\\_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos](http://39.reuniao.anped.org.br/category/trabalho/?grupo_trabalho=gt07-educacao-de-criancas-de-0-a-6-anos). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

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

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

NUNES, Maria Fernanda; CORSINO, Patrícia. A institucionalização da infância: antigas questões e novos desafios. In: Corsino, P. (Org.) **Educação Infantil cotidiano e políticas**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Alternativas curriculares e cotidiano escolar. In: CANDAU, Vera (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos Praticados** – entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, I. B. de.; SGARBI, P. (Orgs.) **Estudos do cotidiano & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PACHECO, Dirceu. Cotidiano: o *espaçotempo* do *aprenderensinar*. In: AZEVEDO, J. G. de; ALVES, N. G. (Orgs.) **Formação de professores**: possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**: perspectivas sociológicas. Lisboa: Dom Quixote. 1993.

REIS, Graça. Alinhavo de narrativas: práticas curriculares cotidiana e formação de professoras. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

\_\_\_\_\_. A narrativização das práticas como prática de liberdade. Instrumento: R. **Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v.15, n.2, jul./dez. 2013. Disponível em: [www.periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18866](http://www.periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18866). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Narrativa de experiênciaprática como possibilidade de justiça cognitiva. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.14, nº.04, p. 1332 – 1357 out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

\_\_\_\_\_. Singularsocial. In: REIS, G. OLIVEIRA, I.B de, BARONI, P. **Dicionário de pesquisa narrativa**. AYVU; Rio de Janeiro 2021 (no prelo).

\_\_\_\_\_; CAMPOS, Marina. A Base Nacional Comum Curricular e sua relação com as teorias tradicionais de currículo: retrocesso na construção de uma escola democrática. **Revista Perspectivas em educação básica**, n. 3, dez. de 2019. Disponível em: [www.perspectivasemeducao.blogspot.com](http://www.perspectivasemeducao.blogspot.com). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

RIBEIRO, Tiago. Pensamento, diálogo e formação de professores: Documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen, S. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processo de exclusão. **Cadernos de pesquisa**, nº 107, p. 7-40, julho, 1999. Disponível em: [www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf](http://www.scielo.br/j/cp/a/Cn3jPxxZDYnFbDVCXDQZNGL/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 16 de outubro de 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para uma sociologia das ausências e das uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Souza. (org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as Ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004, p. 777- 821.

SKLIAR, Carlos. **Experiências com a palavra: notas sobre linguagem e diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

**ANEXO 1****TABELA - Levantamento sobre a produção de narrativas docentes e cotidiano escolar- Banco de Dissertações da CAPES**

UEFS	2013	Na esteira dos saberes e práticas da docência na Educação Infantil: As relações entre professores e auxiliares no cotidiano de um CMEI'	Mauricia Evangelista dos Santos	Profissionais de Educação Infantil. Saberes e práticas. Papéis e posicionamento. Relações de saber/poder
UERJ	2013	A educação popular e o popular na educação: um mergulho nos sentidos do cotidiano de uma escola pública em uma petroperiferia	Douglas Rodrigues Ribeiro	Escola na petroperiferia. Formação e práticas docentes. Narrativas do cotidiano escolar. Educação popular na escola pública
UNIRIO	2014	Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada	Aline Gomes da Silva	Formação Continuada. Coletivos Docentes. Narrativas. Alfabetização.
	2014	O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas.	Daniele de Almeida Gama	Formação docente, narrativas, memorial de formação, cotidiano escolar.
UNIRIO	2014	Experiências e narrativas: (Re) pensando saberes-fazer na Educação de Surdos.	Camila Machado de Lima	Inclusão; Educação de Surdos; Formação Docente; Narrativas; Experiências Docentes.
Universidade Estadual de Feira de Santana	2014	Linha, pontos e costuras de uma colcha de retalhos: Narrativa docente do cotidiano na escola de Grapiúna.	Lilian Lima Pereira	Narrativas. Cotidiano. Professor e Professora. Práticas Pedagógicas. Ciclos de Formação Humana.
PUC Minas	2014	Saberes e práticas docentes na Educação Infantil: Um estudo sobre saberes e práticas docentes na Educação Infantil: Um estudo sobre o movimento e a linguagem corporal em duas unidades municipais de Educação Infantil de Belo Horizonte.	Ana Cecília Oliva de Abreu	Saberes e práticas docentes. Educação Infantil. Movimento e linguagem corporal.
UNIRIO	2014	Pensamento, diálogo e formação de professores: Documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN.	Tiago Ribeiro da Silva	Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas; Formação de Professores; Formação Docente em Rede; Experiência; Pensamento.
UFC	2014	A coordenação pedagógica na Educação Infantil: o trabalho observado e as perspectivas da coordenadora e das professoras de uma Creche Municipal.	Jorgiana Ricardo Pereira	Educação Infantil. Coordenação Pedagógica. Prática Pedagógica
UERJ	2014	Tomar-se professor de história: um estudo das experiências de professores iniciantes com a formação e o trabalho docente	Nathaly Pisão da Silva	Professor iniciante. Formação de professores. Saberes e práticas docentes. Trabalho docente.
UEMG	2015	FORMAÇÃO DOCENTE: compreendendo a abordagem da diversidade e da diferença na infância como ações de cuidar e educar	Claudia Elizabete dos Santos	Formação Docente Continuada; Diversidade étnico-racial; Educação Infantil e Práticas docentes.

UNIRIO	2015	Memórias, sentidos, escritas e emoções: (Re)invenções de mim e dos outros em narrativas de formação.	Aline Santos de Lima Ramos	Estudos dos cotidianos; formação docente; narrativas
UFMT	2015	Cadernos de planejamento docente: Um olhar para as práticas alfabetizadoras na Educação Infantil (2000-2013)	Andrea Cristina Nassar de Aquino	História da Alfabetização. Cadernos escolares. Práticas de alfabetização.
UEMG	2016	A educação das relações raciais nas práticas pedagógicas da educação infantil: Um estudo de caso da UMEI Grajaú'	Regina Marcia Pereira de Oliveira	Educação Infantil;Relações Raciais;Práticas Pedagógicas;Políticas Públicas
UERJ	2017	Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse	Juliana Godoi de Miranda Perez Alvarenga	Atividade extraclasse docente;Narrativas docentes. Formação docente em tempo integral.
UERJ	2017	O cotidiano da prática política curricular: Uma escola pública de São Gonçalo	Allan de Oliveira Rodrigues	Currículos;Cotidiano escolar. Práticas políticas curriculares.
UNIRIO	2017	Forma-se docente de música: uma travessia compartilhada, experienciada e conversada.	Rafael Ferreira de Souza	Formação docente;Educação Musical. Conversa;Experiência.
UFMT	2017	Compreensão de direitos de aprendizagem por uma professora alfabetizadora: Caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização.	Aureo Jose Barbosa	Direitos de aprendizagem;Leitura;Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);Alfabetização;Letramento
UNIRIO	2017	Currículos praticados: um estudo na educação de surdos - INES	Daniele Aguiar Fini	Currículos Praticados;Educação de Surdos;INES.
UERJ	2018	Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras	Renata Machado de Souza Santos	Bidocência. Multidocência;Educação Infantil. Cotidiano Escolar. Colégio Pedro II

**Acesso 21/09/2020**

**ANEXO 2**

TABELA - Levantamento sobre a produção de narrativas docentes e cotidiano escolar- Banco de Tese da CAPES

<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Palavras-chave</b>
UFRGS	2013	As minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil	Altino Jose Martins Filho	Educação Infantil. Docência. Fazer-fazendo da professora de educação infantil. Minúcias da vida cotidiana.
UFJF	2014	Experiências temporais constitutivas do ser professora: uma leitura bergsoniana.	Sandrelena da Silva Monteiro	Tempo. Bergson. Duração. Professor. Investigação Narrativa
PUC do Paraná	2014	Um olhar sobre o cotidiano escolar: Prática docente e compromisso discente.	Marlei Gomes da Silva Malinosk	cotidiano escolar; práticas docentes; compromisso discente; etnografia
UFF	2015	Políticas e poéticas infantis na invenção de lugares-comuns.	Lorena Lopes Pereira Bonomo.	Geografia da infância, educação popular e lugares-comuns
UFRGS	2015	Colecionando pequenos encantamento. A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas.	Luciane Pandini Simiano	Educação Infantil. Criança bem pequena. Documentação Pedagógica. Narrativa. Walter Benjamin.
UFSC	2016	Entre fios e teias de formação: Narrativas de professoras que trabalham com Matemática nos anos iniciais- Constituição da docência e os desafios da profissão na Educação Pública Estadual Paulista Frente aos programas governo no período de 2012 a 2015.	Luci Fatima Montezuma	Narrativas Autobiográficas; Educação Matemática; Anos Iniciais; Formação Permanente; Desenvolvimento profissional; Identidade Docente
Unicamp	2016	Cumplicidade e fantasia na composição do trabalho docente: As narrativas pedagógicas no cotidiano escolar.	Cristina Maria Campos	Formação Continuada de Professores; Aquisição da Escrita; Professor Pesquisador; Narrativas Pedagógicas <b>Obs.: trabalho indisponível</b>
Unicamp	2016	Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas.	Elizete Oliveira de Andrade.	Educação e escolas do campo; classes multisseriadas; narrativas; saberesfazeres docente; experiências docentes
PUC do Rio Grande do Sul	2016	Práticas pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar?	Dirce Hechler Hertz	Ação Pedagógica. Prática reflexiva. Educação Infantil.

UFES	2016	A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação Infantil.	Maria Riziane Costa Prates	Formação de professores; produção curricular; experimentações de amizade; alegria; grupalidade.
UFF	2017	O educador narrador: uma trajetória pela palavra e pela escuta	Aline Cantia Correa Miguel	Narrativa; Educação popular; Cultura popular; Experiência
UFSC	2017	Participação Infantil nas ações pedagógicas: um estudo das relações educativas em um contexto de educação infantil pública	Giselle Silva Machado	Educação infantil; ação pedagógica; participação <b>Obs.: trabalho indisponível</b>

Acesso 30/09/2020

### ANEXO 3

#### **Panorama das discussões realizadas com as dissertações e teses listadas acima**

Compreender os caminhos e temas abordados por outros pesquisadores é um componente importante da pesquisa, pois nos coloca frente ao assunto, com o objetivo de resgatar reflexões já realizadas. Portanto, pesquisar exige olhar para trás, para o que já foi investigado e continuar a percorrer o caminho, e não passar novamente por onde outros já passaram sem um novo olhar, uma nova direção. Com isso, o levantamento bibliográfico se faz necessário para entendermos os percursos trilhados por outros e percebermos as lacunas presentes.

Realizei, assim, um primeiro levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações da CAPES. Utilizei as expressões “narrativas docentes” e “cotidiano escolar”, encontrei sessenta e uma (61) dissertações no período de 2010 a 2019. Dentre as dissertações encontradas, após a análise dos títulos e as palavras-chaves, selecionei 20 para realizar a leitura dos resumos, essa escolha se deu por priorizar as pesquisas que apresentavam proximidade com o meu tema e com o meu aporte teórico-metodológico. Após a leitura dos resumos, tive acesso a sete na íntegra (SILVA, 2014; SILVA, 2014; LIMA, 2014; GAMA, 2014; ALVARENGA, 2017; RODRIGUES, 2017; SANTOS, 2018), destas, apenas uma foi realizada na Educação Infantil. Fiz a leitura do resumo e o capítulo dedicado à metodologia das dissertações selecionadas a fim de verificar se a narrativa docente e o cotidiano escolar foram temas da pesquisa, se foram analisados, ou foram utilizados como instrumentos metodológicos para responder à(s) questão(ões) de pesquisa. Das outras dissertações, realizei a leitura apenas do resumo encontrado no Banco de Dissertações consultado.

A leitura desse material evidenciou que, dialogar com as pesquisas *nos dos com* os cotidianos envolvem dialogar com os diferentes saberes que nele são produzidos. Pensando sobre o *espaçotempo* do cotidiano na contramão do pensamento científico moderno, que compreende e reduz as práticas cotidianas em ações repetitivas. Ribeiro (2014) aponta que

[...] trata-se do compromisso com modos de pensar/pesquisar que busquem romper com a colonialidade das relações também no fazer ciência. Modos que, ao contrário da pressuposição de uma fala "mais autorizada" a pronunciar uma "interpretação" do processo vivido por outros, uma fala que legitime a relação vertical de saber/poder, possam



incitar o pensar compartilhado, dar a ver processos singulares experimentados na cotidianidade vivida, não como modelos a serem seguidos ou replicados, porém como experiências únicas que podem dar a pensar, a pensar-se: nossas práticas, nossas pesquisas, nossas formações (SILVA, 2014, p. 81).

Silva (2014) teve como interesse trazer à cena as narrativas docentes a fim de reafirmar a legitimidade e a importância dos conhecimentos produzidos pelas professoras/es alfabetizadoras/es no cotidiano escolar. A “conversa” foi assumida como metodologia de pesquisa, reforçando a ideia de que as narrativas possibilitam o intercâmbio de experiências significativas e, neste movimento, abrem possibilidades de ressignificar práticas, assim como transformá-las.

Silva (2014) apresentou uma investigação que indaga sobre a potência da formação docente em rede e da documentação narrativa para a transformação da prática pedagógica. Por meio de uma pesquisa narrativa, tendo como referencial *teóricoepistemológico* os estudos com os cotidianos e seus princípios investigativos. Apostou na conversa, pois entende que

necessitamos de uma linguagem para a conversa e não para o debate ou para a discussão nos impele a pensar numa linguagem que busque a horizontalidade das vozes, nos permita dizer o nosso próprio dizer e não o que se espera ser dito (ou não dito!), requer a circularidade da palavra em vez do monopólio dela por alguns. Trata-se de apostar na conversa como uma possibilidade de produzir conhecimentos e desconhecimentos. Uma linguagem que nos permita dizer de nossas vivências e experiências cotidianas em detrimento de uma linguagem supostamente neutra e moldada pelos discursos científicos (SILVA, 2014, p. 88).

Lima (2014) teve como objetivo pesquisar, com professoras ouvintes atuantes em redes públicas no estado do Rio de Janeiro com crianças surdas incluídas, em suas práticas, *saberesfazer*s e experiências, se (re)criam e se constituem no cotidiano escolar. A autora entende as narrativas das professoras “como modo de expressão de saberes originários das experiências docentes e das experiências frutos dos saberes, pois acredito que professoras constroem modos variados de responder aos desafios cotidianos da sala de aula” (LIMA, 2014, p. 79). A investigação mergulhou em narrativas docentes e elegeu a conversa como procedimento metodológico.

Gama (2014) investigou por meio dos memoriais de formação possíveis inter-relações entre experiências cotidianas e o processo de formação docente, a partir das

narrativas de professoras e professores da Educação Básica, pois aponta que “contar, através de narrativas, a sua história é uma possibilidade de refletir sobre sua própria vida e, assim, contribuir com seu processo de formação individual (GAMA, 2014, p. 67). Trouxe a escrita do memorial como uma possibilidade de formação.

Alvarenga (2017) realizou uma pesquisa com professores de uma escola em tempo integral. Utilizou aporte teórico-metodológico da abordagem (auto)biográfica implicada com a pesquisa-formação. A investigação enveredou na compreensão da formação docente, por meio de entrevistas e conversas. Sobre o ato de narrar, influenciada pelas reflexões benjaminianas, a autora indica

o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo que encarna. Mas, por outro lado, pode ser compartilhado e ressignificado, pois as experiências são singulares, mas as memórias são coletivas e falam de um momento onde o coletivo se fez presente (ALVARENGA, 2017, p. 70).

Rodrigues (2017) teve como objetivo compreender como os cotidianos escolares e os saberes docentes produzem políticas de currículo. A pesquisa teve como perspectiva os estudos dos cotidianos e como aporte teórico-metodológico as ecologias de saberes acreditando ser necessário “abrir mão do já sabido e enverendar por caminhos que nos ajudem a conhecer melhor as práticas e os modos como os sujeitos criam os conhecimentos” (RODRIGUES, 2017, p.52). Como instrumento metodológico optou pelas conversas e encontros.

Santos (2018) investigou a bidocência na educação infantil, a partir da experiência vivida pela própria professora-pesquisadora no Colégio Pedro II. Como aponta Garcia (2003) “no processo de pesquisa, o sujeito que pesquisa e o que é pesquisado, ao pesquisarem sua própria prática vão tecendo novos caminhos sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o processo de pesquisa” (GARCIA, 2003, p. 13 apud SANTOS, 2018, p.16). A Roda de conversa foi escolhida como um caminho metodológico preferencial, mas a pesquisa contou também com as anotações do diário de campo da autora e entrevistas.

Cabe destacar que, os autores citados acima, trouxeram em seus trabalhos com pesquisas narrativas, a possibilidade de conhecer os saberes que circulam e são produzidos nos cotidianos por meios dos sujeitos que ocupam e vivem no ambiente da escola. Para Oliveira “os estudos com os cotidianos, portanto, têm mais a ver com uma

política de conhecimento compromissada com a desinvisibilização de processos cotidianos de criação de conhecimentos e saberes (RIBEIRO, 2014 *apud* OLIVEIRA, 2013). Sendo assim, é uma metodologia compromissada com a desinvisibilização de saberes e práticas, muitas vezes deslegitimados.

Optei também, por realizar um segundo levantamento bibliográfico no Banco Teses da CAPES com os mesmos descritores “narrativas docentes” e “cotidiano escolar”. Encontrei 132 teses, após a leituras dos títulos e palavras-chaves, selecionei doze (12) que apresentavam alguma relação com o meu estudo, das pesquisas selecionadas, seis (6) foram realizadas na Educação Infantil (FILHO, 2013; BONOMO, 2015; SIMIANO, 2015; HERBERTZ, 2016; PRATES, 2016; MACHADO, 2016). Sendo que, a pesquisa da Giselle da Silva Machado, estava indisponível para a leitura.

Ler as pesquisas que estão sendo realizadas nos cotidianos da Educação, especificamente na educação infantil, me fez ampliar o meu olhar sobre as possibilidades teórico- metodológicas das pesquisas narrativas e pensar sobre esse campo teórico pelas lentes de outros pesquisadores. Com isso, trouxe para tecer esse texto, algumas contribuições das pesquisas encontradas.

Filho (2013) descreveu e analisou diferentes minúcias da vida cotidiana no exercício da docência, destacando os elementos constituidores do fazer-fazendo das professoras. Os professores foram interlocutores, com suas narrativas orais e escritas, além dos registros do caderno de campo. Para o autor, a ação reflexiva em torno das diferentes minúcias da vida cotidiana, possibilitou compreender a complexidade na vida vivida no coletivo da instituição educativa passando a “valorizar os saberes correspondentes às minúcias da vida cotidiana, bem como outros modos de conhecer o mundo, reconhecendo em todos eles, incompletudes e potencialidades (FILHO, 2013, p. 38).

Bonomo (2015) traz em sua pesquisa uma premissa político-teórico-metodológica, a narrativa de uma *professorapesquisadora* que investiga sua própria prática como docente da educação básica em uma escola da Rede Municipal do Rio de Janeiro. A autora nomeia de lugares-comuns as composições geográficas inventadas pelas crianças que, nas dimensões políticas e poéticas de suas geo-grafias existenciais, rememoram, afetam, conciliam, discordam, aprendem, ensinam.

A tese investe na potência de um povo que coopera. Um povo que habita a escola, as ruas e o cinema, que, acreditamos, produz uma

espacialidade de comunidade, como unidade, com-o-mundo. Narro experiências com esse povo criança: com Guilherme, meu filho e com os estudantes da Escola Municipal Evangelina Duarte Batista. Irrepetível, embora rotineiro, o cotidiano forja-se espaço banal (Santos, 1996), desvela-se território onde a vida acontece (BONOMO, 2015, p. 33).

Simiano (2015) por meios dos escritos de Walter Benjamin, aposta na ideia do professor como colecionador e na pesquisa como uma coleção. Apresenta a documentação pedagógica como uma narrativa do trabalho com crianças pequenas. Inspirada por Benjamin, a autora compreende a escuta como o princípio de uma documentação pedagógica, pois abre espaço para nos comunicarmos com o outro.

Pausar. Silenciar ruídos internos. Benjamin fala sobre o perigo do saber mediado por abstrações proposicionais para inaugurar uma espécie de conhecimento do mundo por meio de conversas vazias, onde há uma integralidade entre as coisas e as palavras, algo denominado por ele de *tagarelice*. Só posso ouvir o silêncio do outro se silenciar, parar de tagarelar. Ai a magia acontece: a escuta do outro provoca a abertura ao inesperado e à surpresa, aquilo previamente ignorado. De natural, óbvio, o cotidiano passa a ser extraordinário (SIMIANO, 2015, p. 60).

Herbertz (2016) realizou um estudo sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas na Educação Infantil, discutindo a relação entre os saberes teóricos e práticos da ação pedagógica e reflexão sobre sua própria prática docente. A metodologia escolhida foi a do Estudo de Caso, e os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram observações, entrevista semiestruturada e diários de aula.

Prates (2016) abordou sobre a emergência de novos espaços e tempos de formação de professores e novos modos de composição e experimentações com as crianças na educação infantil, por invenções de aprendizagens afetivas. Utilizou a cartografia em redes de conversações, como exercício político de afetividade com as práticas tecidas com os sujeitos na composição de uma micropolítica curricular e (de) formação. Segundo a autora

a tentativa de engendrar novas paisagens e afetibilidades, pelos espaços e tempos da educação infantil, leva-nos a um necessário exercício político e potenciação do coletivo. Tudo isso perpassa pelas aprendizagens afetivas, inventivas de todos os sujeitos envolvidos na escola e na educação, que se traduz como vida, alegria do grupo em frequentar o espaço escolar, coletivo de forças, de ações e ideias, que implicam em uma crença no mundo que, para Deleuze (1992, p.218), —significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos,

que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços e tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos (PRATES, 2016, p. 48).

Realizar a leitura das pesquisas que estão sendo produzidas no campo dos cotidianos das escolas, me permitiu pensar o quanto a narrativa, embora seja individual e singular de cada sujeito que a conta, ao mesmo tempo, é tecida no coletivo, no social, influenciada por tantas outras histórias. Assim, o trabalho com as narrativas docentes se torna potente, pois é através dessas experiências vividas e contadas que vamos constituindo a história da educação brasileira.

## **CAPES**

ALVARENGA, Juliana. Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

BONOMO, Lorena. Políticas e poéticas infantis na invenção de lugares-comuns. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2015.

GAMA, Daniele. O que narram professores e professoras sobre seu processo de formação docente? Da formação inicial às experiências cotidianas. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

FILHO, Altino. As minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na educação infantil. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

HERBERTZ, Dirce. Práticas pedagógicas em Educação Infantil: princípios e propostas, o que não pode faltar? Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Pontifícia Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

LIMA, Camila. Experiências e narrativas: (Re) pensando saberes-fazeres na Educação de Surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

MIGUEL, Aline. O educador narrador: uma trajetória pela palavra e pela escuta. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2017.

PRATES, Maria. A força revolucionária das experimentações políticas de amizade, alegria e grupalidade nos currículos e na formação de professores da Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

SANTOS, Renata. Bidocência na Educação Infantil do Colégio Pedro II: possibilidades e desafios narrados pelas professoras Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

RODRIGUES, Allan. O cotidiano da práticapolítica curricular: Uma escola pública de São Gonçalo. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Aline. Narrar a experiência e reescrever a prática: professoras alfabetizadoras em processo de formação continuada. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Tiago. Pensamento, diálogo e formação de professores: Documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014.

SIMIANO, Luciane. Colecionando pequenos encantamento. A documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças bem pequenas. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

**ANEXO 4****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

**Título da dissertação:** *Saberes Docentes: Experiências narrativas de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Maricá.*

**Pesquisadora responsável:** Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa

**Nome do participante:** \_\_\_\_\_

Você está sendo convidado (a) para ser participante da pesquisa intitulada “*Saberes Docentes: Experiências narrativas de professoras da Educação Infantil da Rede Municipal de Maricá*” de responsabilidade da pesquisadora **Jéssica Caroline Pereira da Silva Costa**, orientada pela professora Dra. **Graça Reis**.

A pesquisa possui como objetivo discutir os saberes e conhecimentos que são tecidos no ambiente escolar, a partir das relações construídas no espaço de Educação Infantil entre professoras e crianças para além do que dizem os documentos curriculares, ou seja, desinvisibilizando as vivências práticas do cotidiano. Para isso, utilizarei as narrativas de professoras com quem conversarei sobre esse cotidiano da Educação Infantil.

Portanto, os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados. Caso aceite participar da pesquisa e colaborar com o estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

Eu, \_\_\_\_\_, RG nº \_\_\_\_\_  
 declaro ter sido informado e concordo em ser participante do da pesquisa acima descrita.

Cidade, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2021.

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento