



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins

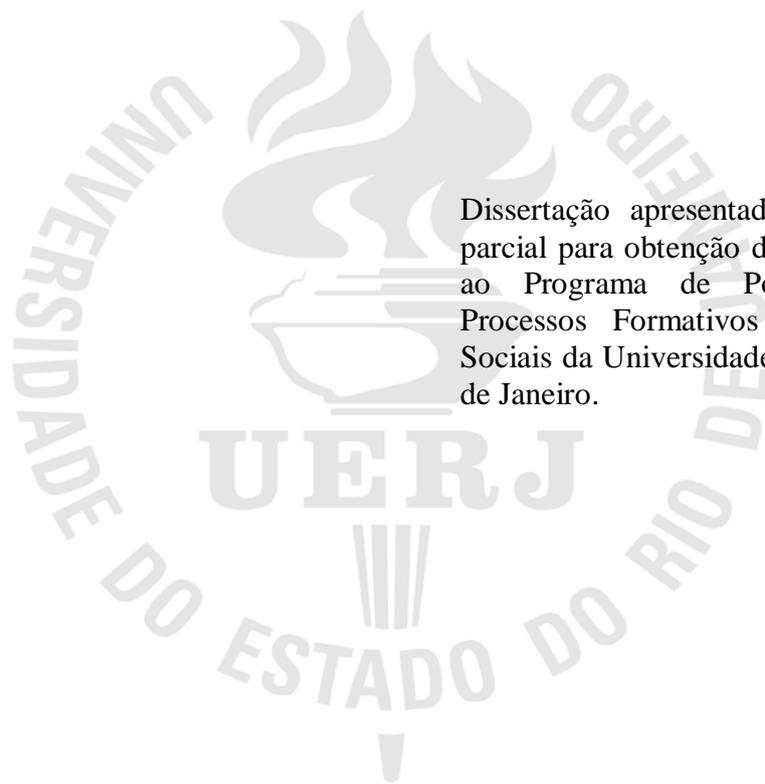
**Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as  
narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ**

São Gonçalo

2020

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins

**Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Helena Amaral da Fontoura

São Gonçalo  
2020

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

M386 Martins, Alessandra da Silva Rezende Souza.  
Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ / Alessandra da Silva Rezende Souza Martins. – 2020.  
149f.: il.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura.  
Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Professores – Formação – Teses. 2. Educação – Programas de atividades – Teses. 3. Professores – Narrativas pessoais – Teses. I. Fontoura, Helena Amaral da. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 371.13

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

---

Assinatura

---

Data

Alessandra da Silva Rezende Souza Martins

**Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Processos Formativos e Desigualdades Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 08 de dezembro de 2020.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Helena Amaral da Fontoura (Orientadora)  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Cláudia Fernandes  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

---

Prof. Dr. Luiz Fernando Conde Sangenis  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Alice Pereira Xavier Lage  
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2020

## **DEDICATÓRIA**

Ao meu filho Benício, minha maior conquista e fonte de inspiração, que em conexão com a natureza narra ouvir ópera através dos pássaros e rock no canto dos grilos.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, criador do meu fôlego de vida, pai amoroso e acolhedor que me direciona e cobre de graça o meu ser.

À minha orientadora, professora Dr<sup>a</sup> Helena Amaral da Fontoura, por toda a generosidade e confiança em cada detalhe deste percurso. Por sua contagiante alegria e olhar afetuoso para o que há de melhor na educação, no ser humano.

Ao meu grande amor Luis Carlos, companheiro de mochila nas costas, professor apaixonado e apaixonante, criador de poesias e sonhos que preenchem meu coração há vinte e um anos.

À minha abençoada família em mamãe Benedita e papai Fernando por expressarem amor em tudo que fazem, por equilibrarem todas as dificuldades com fé e esperança.

À minha linda irmã Fran, colo e abrigo em todo o tempo que junto ao Tácio enche meu coração de orgulho e admiração.

À minha preciosa família em Heloisa e Roberto, sogra e sogro, amáveis em tudo desde sempre.

À querida Áurea, pela cobertura espiritual exercida sobre a minha vida desde a infância.

À Lú que o tempo e a distância não foram capazes de diminuir nossa ligação em amor.

Aos meus amigos Analú, Eweton, Lorena, Alex, Céia, Cris e Jô pelos estímulos, partilhas de vida em tristezas e muitas alegrias.

À Flaviane e Luciano pelo feliz encontro na turma de Mestrado. Queridos companheiros de lutas e vitórias.

À Regina e Inês pela parceria junto ao CFCG e vínculos fortalecidos em meio à pandemia.

À Dona Graça, inspiração em meu caminhar, exemplo de liderança e paixão pela educação infantil.

A todas as crianças com quem pude conviver em meu exercício docente e que contribuíram para minha constante busca por um saber viver.

Ao Grupo de Pesquisa Ensaios Dialógicos por cada encontro tecido em afeto e solicitude.

Às professoras Mairce Araújo, Sônia Câmara, Marcia Alvarenga e Inês Bragança,

pelas excepcionais abordagens, contribuindo para que cada “aula” no Mestrado fosse um precioso encontro de biografias.

Aos professores Luiz Fernando Sangenis e Cláudia Fernandes pela leitura cuidadosa e intervenções precisas e amorosas em minha qualificação e defesa, assim como à professora Alice Xavier Lage, por agregar à banca examinadora desta dissertação observações carregadas de sensibilidade.

Aos muitos professores, assim como o professor Everardo Andrade, que cruzaram meus caminhos, deixando suas marcas, numa arte de ensinar e aprender em partilha.

À minha equipe de trabalho, professoras, auxiliares de serviços escolares, auxiliares de serviços gerais, merendeiras e porteiro. Trinta pessoas com quem interajo diariamente e que me auxiliam numa gestão democrática e participativa, além das cento e cinquenta e três famílias da nossa comunidade escolar.

Às professoras que contribuíram com esta pesquisa, partilhando suas histórias de vida em formação. Vidas que deram sentido ao meu processo investigativo e alimentaram minha admiração e esperança na docência.

À querida Laura (in memoriam), professora guerreira, fundamental em minhas histórias, que cumpriu seu propósito neste mundo com muito sorriso no rosto e palavras de encorajamento.

Ao querido Alcedino (in memoriam), companheiro de sonhos e trabalhos no Mestrado. Sua breve passagem em minha vida reforça a gentileza como via essencial em um projeto de vida.

Uma semente  
onde dentro  
durma a palavra  
que desejo  
durma o próprio desejo  
uma palavra-avelã  
que contenha o tempo  
e os mistérios  
e de encontro  
à trama do vento  
se quebre  
se abra

*Roseana Murray*

## RESUMO

MARTINS, Alessandra da Silva Rezende Souza. *Os Horários de Atividades como projeto de formação*: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

Esta pesquisa formação é constituída da intenção de conhecer a diversidade de pensamentos, concepções e práticas pedagógicas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé - RJ, por meio da formação em Horários de Atividades, entendido pelos documentos oficiais do município como uma formação continuada. A questão-problema emergiu de como construir caminhos que evidenciassem o protagonismo das professoras nos espaços/tempos da formação no interior da escola. Para além disso, investigar alternativas para a inversão da lógica de pautas verticais para pautas horizontais, em que a circularidade de conhecimentos e experiências das professoras pudessem marcar a identidade dessa formação. Algumas indagações iniciais nortearam o processo investigativo tecido num entrelaçamento metodológico das conversas e narrativas com as professoras: que experiências de vida impactam no processo formativo? Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos? A análise das histórias de vida em formação foi realizada através da tematização proposta por Fontoura enquanto recurso teórico metodológico. Ao problematizar e contextualizar as nuances da formação por meio dos Horários de Atividades e sua relação com as narrativas docentes, foram tecidos diálogos com autores como Antônio Nóvoa e Bernadete Gatti que ampliaram a compreensão da formação pela via pessoal e psicossocial. Josso e Delory-Momberger nos apontaram a possibilidade de resignificação e publicização das nossas histórias de vida, elevando as narrativas como ato social. Os encontros com as professoras, inicialmente programados para acontecer na escola em que somos parceiras de trabalho, necessitaram de uma readequação por atravessarmos parte do processo investigativo em meio à pandemia de Covid 19. Contamos assim, com um encontro individual, dois encontros coletivos em Horários de Atividades e outros três encontros coletivos virtuais. Elaborei que esta pesquisa formação contribuirá para a valorização do que é formativo em cada sujeito aprendente, além de possibilitar a construção de Horários de Atividades geridos pelos sujeitos da formação, com suas experiências e marcas identitárias que personalizam e dão sentido aos encontros de biografias no interior da escola.

Palavras chave: Horários de Atividades. Formação Docente. Conversas e Narrativas.

## ABSTRACT

MARTINS, Alessandra da Silva Rezende Souza. *Activity Schedules as a training project: reflections on the narratives of teachers working in Early Childhood Education in Macaé-RJ*. 2020. 149 f. Dissertação (Mestrado em Processos Formativos e Desigualdades Sociais) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

This research formation is constituted of the intention to know the diversity of thoughts, conceptions and pedagogical practices of teachers working in early childhood education in Macaé - RJ, through training in Activity Schedules, understood by the official documents of the municipality as a continuous formation. The problem question emerged from how to build paths that evidenced the role of teachers in the spaces/times of formation within the school. In addition, to investigate alternatives for the inversion of the logic of vertical staves for horizontal staves, in which the circularity of knowledge and experiences of teachers could mark the identity of this formation. Some initial questions guide the investigative process woven into a methodological intertwining of conversations and narratives with the teachers: what life experiences impact on the formative process? How are feelings of belonging formed with the local community and how can Activities Schedules enhance or neglect these feelings? The analysis of the stories of life in formation was performed through thematization proposed by Fontoura as a methodological theoretical resource. By problematizing and contextualizing the nuances of training through the Schedules of Activities and their relationship with the teaching narratives, dialogues woven with authors such as Antônio Nóvoa and Bernadete Gatti that broadened the understanding of training through the personal and psychosocial pathway. Josso and Delory-Momberger pointed out the possibility of resignification and publicization of our life stories, raising narratives as a social act. The meetings with the teachers, initially scheduled to take place at the school where we are working partners, required a readjustment because we went through part of the investigative process in the midst of the Covid 19 pandemic. Thus, we have an individual meeting, two collective meetings in Activity Schedules and three other virtual collective meetings. I elaborated that this research formation will contribute to the valorization of what is formative in each learning subject, besides enabling the construction of Activity Schedules managed by the subjects of the training, with their experiences and identity marks that personalize and give meaning to the biographies meetings within the school.

Keywords: Activities Schedules. Teacher Training. Conversations and Narratives.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Mapa ilustrativo com a localização da cidade de Macaé .....	27
Figura 2 –	Organização da carga horária do Professor A .....	34
Figura 3 –	Organização da carga horária do Professor C .....	35
Figura 4 –	Organização da carga horária do Professor C (16h) .....	35

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Análise das narrativas das professoras .....	51
Quadro 2 –	Análise das narrativas das professoras Essência do trecho .....	56
Quadro 3 –	Análise das narrativas das professoras .....	68
Quadro 4 –	Análise das narrativas das professoras .....	80
Quadro 5 –	Análise das narrativas das professoras .....	106
Quadro 6 –	Análise das narrativas das professoras .....	115

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 –	Primeiro encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 18/11/2019) .....	77
Fotografia 2 –	Primeiro encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 18/11/2019) .....	77
Fotografia 3 –	Segundo encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 17/02/2020) .....	97
Fotografia 4 –	Segundo encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 17/02/2020) .....	98
Fotografia 5 –	Conjunto de fotos dos encontros coletivos em distanciamento social .....	132

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO: A ESCRITA DO MEMORIAL COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA MINHA PESQUISAFORMAÇÃO</b> .....	14
1	<b>O CONTEXTO DA PESQUISA: CENÁRIOS E PROTAGONISTAS DA FORMAÇÃO EM DESTAQUE</b> .....	26
1.1	<b>Macaé, nossa voz é história</b> .....	27
1.2	<b>A formação docente problematizada e ressignificada</b> .....	37
2	<b>OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI: A PESQUISAFORMAÇÃO TECIDA COM AS PROFESSORAS</b> .....	46
2.1	<b>As primeiras temáticas norteadoras</b> .....	49
2.1.1	<u>A inserção na docência e as concepções socialmente construídas</u> .....	52
2.1.2	<u>As experiências das histórias de vida em formação e a construção das identidades docentes</u> .....	57
3	<b>ENTRE CONVERSAS E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO EM HORÁRIOS DE ATIVIDADES</b> .....	66
3.1	<b>Rememorar e publicizar a vida como dispositivo de uma pesquisaformação</b> .....	69
3.2	<b>Formar é sempre formar-se</b> .....	78
3.2.1	<u>Dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades</u> .....	81
4	<b>UMA DOBRA NO QUE CHAMAMOS DE TEMPO</b> .....	99
4.1	<b>Objetos de apego como vestígios de si</b> .....	108
4.2	<b>Os elos entre projeto de si e projeto coletivo</b> .....	116
4.2.1	<u>Encontros e despedidas</u> .....	118
4.2.2	<u>Carnavália</u> .....	121
4.2.3	<u>Um pouco de mim</u> .....	123
4.2.4	<u>Girassol</u> .....	125

4.2.5	<u>Uma nova escola, uma nova história</u> .....	127
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	133
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	140
	<b>ANEXO A</b> – Termo de consentimento livre e esclarecido .....	148
	<b>ANEXO B</b> – Brainstorm .....	149

## INTRODUÇÃO: A ESCRITA DO MEMORIAL COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA MINHA PESQUISA FORMAÇÃO

### Quero Começar

Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 Será que o mundo começou em janeiro?  
 Será que o amor começou com um beijo?  
 Será que a noite começa no dia?  
 Será que a tristeza é o fim da alegria?  
 Será que o mar termina na areia,  
 Ou ali é o começo de uma vida inteira?  
 Taí o mistério que chegou até mim  
 Será que o mundo tem começo, meio e fim?  
 Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?  
 Será que o universo um dia começou?  
 E esse dia especial, quem será que inventou?  
 Será que Deus um dia nasceu?  
 Será que o choro dele foi igual ao meu?  
 Quero começar, mas não sei por onde  
 Onde será que o começo se esconde?

*Composição: Wem - Grupo Musical TIQUEQUÊ*

A canção poesia que escolhi para abrir o meu memorial marcou meus anos como professora da educação infantil e desloca meus pensamentos para provocações filosóficas que surgiram em minha infância. Algumas respostas já possuo, outras continuo a perseguir. Começar um memorial parte de algumas questões que eu considerava fundamentais: a quem interessa a minha história? O que tenho de especial para registrar? Como começar?

A disciplina eletiva “Formação, Identidades e Histórias de Vida”, que cursei como parte dos créditos que necessitava ter no Mestrado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ) em Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais, apontou caminhos que jamais pensei que poderia trilhar

num contexto acadêmico. Com as mediações da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mairce da Silva Araújo e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Inês Ferreira de Souza Bragança fui convidada a tornar pública a minha história de vida e formação, a experimentar a reflexão pelo ato da escrita e descobrir as peças que contornam e dão sentido à minha trajetória docente. Simultaneamente cursei a disciplina eletiva “Memória e narrativas em Educação (Experiência, memórias e narrativa de professores)” com o professor Everardo Paiva de Andrade, na Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (FEUFF). Um feliz encontro, pois as disciplinas dialogaram em propostas e aportes teóricos.

Como cheguei até aqui? Essa foi a pergunta feita na primeira aula com as professoras Mairce e Inês. O gatilho necessário para um encontro comigo. Estabeleci um formato: escrever de uma só vez tudo que viesse à minha memória e que ajudasse a compreender porque escolhi alguns caminhos e não outros. Abri mão do formato antes mesmo de começar a escrita, pois algumas lembranças que julgava importantes eram vagas e superficiais. Rememorar alguns fatos demandaria um tempo que não poderia ser engessado. O caminhar para si, pensando nas contribuições de Josso (2010 a), é processual, exige mais que um bom motivo, exige o querer, o desejo de romper com o aparente e mergulhar em episódios que constituem o nosso ser. É deslocar-se, mover-se para onde somente as memórias podem alcançar, num itinerário em que viagem e viajante se fundam. É um projeto que se forja com a exploração de um território dos pensamentos que temos sobre nós mesmos, os outros e o ambiente que nos cerca.

O exercício de rememorar ultrapassa a linha de meramente lembrar alguns fatos, mas identificar neles, pela ação reflexiva, a possibilidade formativa da nossa existência e condição para projetar o que podemos vir a ser a partir de então. Entre o que foi vivido e o que se propõe contar em um memorial há a expectativa de provocar efeitos transformadores, não em quem lê em primeiro plano, mas em quem seleciona, organiza, classifica, reflete cada episódio.

Compreendi que o meu memorial era uma autorização de escrita da minha história. Uma história de vida entrelaçada a tantas outras e contada do meu ponto de vista. Esse movimento também é digno de ser chamado de revolução. A pesquisadora que surgia e constituía ao mesmo tempo parte do seu campo de pesquisa.

A primeira versão do meu memorial já estava completa, pronta para ser apresentada para as disciplinas que motivaram essa escrita, quando em uma última aula a professora Juniele Rabêlo de Almeida fez à turma um questionamento dirigido a ela mesma em um outro

contexto: o memorial tem o que os outros gostariam de ler/ouvir ou tem o que eu gostaria de revelar? Essa pergunta mexeu comigo, não para mudar o que já estava escrito, mas para acrescentar algumas marcas que vão além do meu nome e profissão. A Alessandra/Professora que aqui se expõe, tem o gênero da exclusão, da misoginia expressa por um sistema patriarcal que durante séculos não reconheceu as histórias das mulheres, suas versões sobre os fatos, suas memórias.

Escrever minha história tomando como perspectiva minha própria imagem se faz revolucionário se considerarmos as inúmeras histórias silenciadas. O que encontramos nesse memorial e em tantos outros memoriais de mulheres pode configurar um ato político pelo poder da palavra e da escrita, um contraponto nas histórias hegemônicas. Além do gênero, carrego uma marca ainda mais profunda, carrego na cor da minha pele a negação da minha existência, dos povos que me originaram e que em suas histórias foram apagados. Autobiografar-me corresponde ao processo civilizatório, o qual Rocha e Passeggi (2018) anunciam como um ato social de se colocar no centro da história. É parte de um processo identitário que reconheço como forma de existir, de ser resistência.

Dar visibilidade à narrativa de mulheres não significa apenas integrá-las à história masculina, acrescentando informações e curiosidades sem analisar suas implicações. Publicizar seus testemunhos é vincular os acontecimentos privados aos problemas sociais, é revelar micropoderes cotidianos, demonstrando que uma leitura de gênero modifica o quadro geral da história ou da memória coletiva (ROVAI, 2018, p. 15-16).

A profissão que personifica meu ser no mundo capitalista ocidental e contemporâneo proporciona a mim uma rede de influência e colaboração, entretanto põe à margem meu exercício de criticidade, desconfigurando a individuação em individualismo. As flutuações de valores, competitividade e individualismos no trabalho escolar, apontados por Gatti (2018), conflitam com as emergências sociais no que tange à justiça social e equidade educacional. Ser mulher negra, professora da educação infantil, é estar em constante posição de reafirmação dos compromissos sociais e éticos que assumi, na defesa das escolhas que fiz, luta e militância, diante de circunstâncias que por muitas razões me sobrevieram.

Adotei a palavra-conceito *pesquisaformação* conhecida durante as aulas com a professora Inês de Souza Bragança, a qual utiliza a grafia junto e em itálico para reafirmar que esse processo não é dicotômico, por entender a investigação com as narrativas de formação como ressoantes nas minhas ações, questionamentos e caminhos. As produções de Josso (2010a) encaminharam minha identificação com a palavra-conceito, pois cada etapa da

pesquisa formação seria uma possibilidade de experiência a ser elaborada.

Atualmente sou gestora de uma escola de Educação Infantil na cidade que escolhi para viver. Macaé passou a ser meu porto no ano de 2010 quando mudei de Campo Grande, zona oeste do Rio, deixando familiares e amigos, para assumir o cargo de professora da Educação Básica. São 220 quilômetros de distância, pelo menos três horas e meia de viagem. Ser a primeira pessoa da minha família a concluir o ensino superior e uma especialização parecia não ser tudo que estava reservado para mim.

A minha história talvez comece com um ciclo quebrado por meus pais. Ainda hoje é comum familiares dividirem o mesmo quintal, um quarto a mais aqui, um quarto a mais ali. Gerações formadas por uma relação embrionária e pouco libertária. Muitas são as razões para tentar explicar esse fenômeno. Fato é que meus pais entenderam que era preciso ter um lugar nosso, de nossa referência. Eles deram início a uma nova vida que influenciou nas minhas decisões. O terreno onde meu pai construiu a nossa casa foi pago em meio à instabilidade financeira que oscilava a economia do nosso país entre cruzado novo, cruzeiro e cruzeiro real. As lembranças que tenho da implantação do Plano Real é nossa casa sendo erguida aos poucos. Antes, segundo meu pai, o dinheiro mal dava para pagar o terreno, menos ainda pensar em construção.

Na casa moravam meus pais, a tia Lú (irmã mais nova da minha mãe) e eu. Minha única irmã nasceu quando eu tinha sete anos. A casa naquela época já tinha o conforto de uma geladeira. Nossa infância foi marcada por esse movimento, essa construção que deixava rastros de obra para as brincadeiras de panelinhas. Tínhamos um grande quintal, já que parte da casa ainda não existia. Naquele quintal conheci meus maiores medos, entre insetos e camaleões que insistiam atravessar minhas brincadeiras. Sorte era contar com o Sadam, meu cachorro vira lata muito bravo que atacava as feras do meu quintal ao comando dos meus gritos. De certo modo, os maiores motivos de medo estampavam os noticiários da TV com o verdadeiro Sadam.

Durante toda minha vida estudei em escola pública. Meus pais, motorista de ônibus e faxineira, nunca precisaram insistir nas falas sobre estudar para ser alguém na vida, nossos perrengues eram grandes o suficiente para apontar a escola como um lugar seguro e promissor. Infelizmente faço parte daquela grande parcela de jovens que buscavam a rede privada de ensino superior, por não ter condições de disputar vaga na universidade pública. Meu pai algumas vezes dizia orgulhoso que suas filhas nunca repetiram de série. De fato, isso não aconteceu, mas eu tinha a impressão que de um ano para outro alguma coisa faltava. Tive

certeza do muito que faltava quando obtive minhas notas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O ano de 2003 foi carregado de muitos desafios. Era meu último ano no ensino médio e ano também escolhido para o casamento. A mãe do meu noivo era professora e ofereceu um estágio na escola em que ela trabalhava. Para isso precisava efetivar matrícula em um curso de formação de professores. Assim teria uma profissão ao concluir o ensino médio. Naquele tempo não importava muito o sonho de ser jornalista. Era melhor deixar isso para um outro momento.

O Instituto Analice oferecia a formação de professores apenas no turno da manhã, na modalidade pós médio. Tive que pessoalmente convencer a direção das duas escolas (Estadual e Particular) que cursar a formação de professores concomitante ao 3º ano do ensino médio era um excelente plano. Com a diretora da escola estadual a conversa precisou ter bons argumentos, pois eu precisava abandonar a matrícula no turno da manhã para estudar à noite. Ao encerrar todo o meu discurso apontando os pontos positivos daquela escolha ouvi da diretora a seguinte fala: Você vai! Vou fazer a troca do seu turno e um dia você vai voltar aqui como diretora. Por muito tempo aquelas palavras não fizeram nenhum sentido para mim. O que eu queria naquele momento era a chance de ter uma profissão e casar. Resolvido o problema, o ano de 2003 transcorreu assim: formação de professores pela manhã, estágio à tarde e 3º ano do ensino médio à noite. Foi um ano daqueles!

Certa vez, uma professora ao saber que eu casaria no dia seguinte à minha formatura, disse que eu estava a passos de uma liberdade com responsabilidade. Ela me apresentava os pensamentos de Jean Paul Sartre, que exprimia não só o que eu sentia naquele momento, mas a maneira como queria conduzir minhas escolhas.

No ano seguinte já tinha minha primeira turma. Trabalhei anos em escolas particulares sem carteira assinada. Mesmo com o salário abaixo do piso do magistério, prestei vestibular e me matriculei no Centro Universitário Moacyr Sreder Bastos. As mensalidades custavam tudo o que recebia. Escolhi licenciatura em História por influência de alguns professores que tive. Sinto que não podia ter feito melhor escolha. Colei grau em janeiro de 2009 e no mesmo ano fui aprovada numa seleção para especialização em História contemporânea na UFF. Todo sábado cruzava a cidade para estudar em Niterói. Estar vinculada a uma universidade pública era um afago em minha autoestima.

Com o diploma em mãos prestei diversos concursos para diferentes municípios, até ser aprovada para o magistério de Macaé. Foram apenas seis meses para tentar reorganizar minha

vida. Deixei meu emprego, minha casa, minha família, parte dos meus gatos e muitos amigos.

Chegamos à nova cidade certos de que seríamos muito felizes. Na mesma semana que tomei posse consegui uma dedicação exclusiva, o que possibilitou que saíssemos do aluguel para nossa casa própria em apenas um ano.

Na primeira escola em que trabalhei ao chegar a Macaé, fui acolhida pela diretora que estava para aposentar. Dona Graça estava há 23 anos como gestora daquela escola que era muito querida por toda a comunidade. De forma carinhosa ela dizia que eu era um presente na vida dela. Como pode alguém lhe cativar em tão pouco tempo? Ela mal me conhecia, mas foi se aproximando, contando suas histórias, revelando seus portfólios que estampavam várias matérias de jornal com projetos e iniciativas daquela escola de educação infantil. Dona Graça expôs sua vida a mim. De alguma forma o destino quis o nosso encontro. Além de ser minha diretora, passou a ser uma amiga querida, uma conselheira que me apresentou os encantos da educação infantil. Os traços que tento construir como gestora busco na imagem dela, em suas expressões de afeto e escuta sensível. A nossa parceria durou um ano e meio. A lei de diretores do município estava em elaboração e uma prova de conhecimentos passou a medir os que estariam aptos a permanecer ou não. As novas regras buscavam subsidiar uma gestão democrática desvinculada das indicações políticas que durante anos se fez presente à frente das escolas.

Minha chegada a Macaé, especialmente na Educação Infantil, coincide com a resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009 que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Minha prática como professora era desconstruída sempre. A assimilação da teoria não esperava a emergência de viver um currículo que evidenciasse a criança como sujeito histórico e de direitos, centro das nossas intenções pedagógicas, que constrói sua identidade pessoal e coletiva através das interações e brincadeiras. Os estudos sobre as Diretrizes confrontaram minha prática enrijecida. Foi preciso passar pela educação infantil para enfim entender que posso ser melhor quando tenho dúvidas do que quando tenho certezas.

Ocupei funções diversas ao longo de 5 anos. Trabalhei como professora regente do maternal e da pré-escola, professora da sala de leitura e professora orientadora. Conheci a comunidade das Malvinas na qual trabalhei orientando professoras da educação infantil por quatro anos. Da beira do asfalto não se pode imaginar a extrema pobreza naquela comunidade. Os royalties e as grandes empresas destoam do que encontrei ali. Foram anos de muitos desafios.

Em uma das aulas passeio, por alguns pontos culturais da nossa cidade, fui questionada porque estava levando crianças tão pequenas para aqueles lugares, já que elas não entenderiam nada do que seria ensinado. Confesso que não estava preparada para ouvir um questionamento assim de uma pessoa que trabalhava em um museu. A pessoa insistiu em dizer que as crianças da educação infantil só brincavam e que ali não era lugar para elas. Senti vergonha. Estava ouvindo algo que era compatível aos discursos do século XIX e boa parte do século XX. Ser reconhecido como sujeito histórico e de direitos dependia ocupar diferentes espaços promotores de educação. Só a sala de aula não bastava mais. Tempos depois conheci “Aprender em Comunidade” de José Pacheco, uma produção que nos instiga a não paralisarmos diante de entraves como este. A escola que precisa deixar seus muros e construir seu lugar de liberdade também depende de mim.

Tentando melhorar a impressão causada ainda na chegada, me apresentei como professora de História que acreditava e via naqueles momentos oportunidade de inserir nossas crianças na cidade que era delas. A pessoa, que antes não nos via e mal nos ouvia, permaneceu cega e surda quando perguntou o que eu estava fazendo ali, pois era um desperdício uma professora de História dar aula na educação infantil. Hoje consigo classificar esse episódio como uma violência. As produções de Iza Rodrigues da Luz clarearam a maneira pela qual entendo a relação adulto/criança, ajudando a firmar minha escolha e não cair no engano de invisibilizar as conquistas na primeira etapa da educação básica.

Em janeiro de 2014 tomei posse na segunda matrícula. Meu filho tinha acabado de nascer, coroadando 10 anos de casamento, e tudo que eu mais queria era estar com ele integralmente. Ele é o nosso presente de dia das crianças. Um parto de emergência o trouxe ao mundo no dia 12 de outubro. Benício preencheu todos os espaços da nossa casa e da nossa vida. A solução foi uma licença sem vencimento na matrícula mais antiga. Quando encerrou a licença sem vencimento fui remanejada para outra escola. Uma regra interna que funciona como um ônus à licença. De novo escolhi a Educação Infantil. Deixei a orientação pedagógica em 2016 e voltei para a sala de aula como professora regente. Comecei a viver os extremos entre as alegrias e conquistas dos meus alunos e as frustrações com a formação ofertada na escola. Sem dúvida foram as frustrações que me deslocaram.

Em Macaé há uma organização de espaço/tempo previsto no Plano de cargos, carreira e vencimentos e no Regimento escolar chamado Horário de Atividades, que consiste em reuniões quinzenais com duração de 2 h e 30 min para estudo e planejamento em âmbito escolar. Como professora orientadora nas outras duas escolas em que trabalhei, a mediação

nesses horários tinha a participação da equipe gestora. Infelizmente constatei que isso era uma exceção. Por dois anos participei de reuniões que pouco acrescentavam às minhas necessidades enquanto professora do maternal e da pré-escola. O cenário era sempre o mesmo. Não existiam dinâmicas, não havia leituras deleite, afeto, estudo. Por muito reclamar ocupei o papel da inconveniência. Os informes verticalizavam as pautas e as relações estabelecidas com uma gestão autoritária. A minha indignação era maior com minhas colegas de trabalho, professoras, que ocupavam diferentes cursos de graduação, insuficientes em críticas. A subjugação definiu os lugares que eu não queria ocupar. Recebi convite para integrar a coordenação do PNAIC em meu município, cheguei a participar de treinamentos, mas não fui liberada pela direção da minha escola. O acolhimento da Dona Graça atingia a excepcionalidade em minha caminhada. Ainda é difícil entender as vaidades que permeiam a trajetória docente. Até aqui já tinha bem claro o que não queria ser.

Quando recebi o convite para integrar a equipe gestora da E.M Zélia de Souza Aguiar em dezembro de 2017, pensava como poderia construir uma relação de confiança nas orientações junto às professoras e ressignificar o espaço de formação nos Horários de Atividades. Mais do que sugerir novas atividades, as formações precisariam percorrer a via da sensibilização.

Como parte das exigências previstas na lei complementar 269/2017, que dispõe da gestão democrática em Macaé, iniciei uma nova pós-graduação em Gestão Escolar. Fui estimulada a escrever sobre as minhas práticas e no cotidiano da educação infantil a formação docente era o que mais atraía o meu olhar. Foram os trabalhos desenvolvidos que apontaram a seleção para o Mestrado como algo possível. Fui aceita no Programa de Mestrado em Educação pela FFP-UERJ. Tudo muito rápido, na primeira tentativa. O meu projeto de pesquisa não podia ser outro: O Horário de atividades como formação em âmbito escolar no município de Macaé. As seleções dão sentido à vida e intuitivamente sabia que seria potente o trabalho sobre a formação docente.

Helena Amaral da Fontoura aceitou minha intenção de pesquisa. Fui entrevistada por ela da maneira mais generosa que há. Por um bom tempo chorava quando “caía a ficha” de onde estava. O Mestrado em meus pensamentos ocupava um degrau muito difícil de alcançar, porém desejado nos últimos anos como parte a ser acrescida em minha história profissional.

O meu caminhar enquanto professora/orientadora/gestora em Macaé foi atravessado por questões recorrentes à formação docente e a busca por algumas compreensões, do ponto de vista da concepção pesquisaformação, em que as atribuições do que é formativo são

definidas pelos sujeitos aprendentes em suas dimensões individuais e coletivas (JOSSO, 2010a). Necessariamente previa evidenciar o protagonismo das professoras atuantes na Educação Infantil e suas interpretações acerca do que experienciamos em nosso cotidiano. O que pensam acerca da formação no interior da escola? De que maneira suas reflexões, trajetórias de vida e formação, suas concepções de ensino e aprendizagem podem construir um projeto de formação em Horários de Atividades? O que as narrativas das professoras revelam? Que experiências de vida impactam no processo formativo? Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos?

O interesse pelas histórias de vida em formação parecia traçar um caminho metodológico coerente com o que se esperava descobrir. Neste sentido, tanto os contextos formativos em Horários de Atividades (na escola em que atualmente exerço a função de diretora adjunta), quanto as experiências de cinco professoras parceiras de trabalho, foram refletidos metodologicamente pelas conversas e narrativas que favoreceram a compreensão de questões que já possuía a priori e outras que o processo investigativo fez emergir.

A relação de parceria construída no cotidiano escolar favoreceu o direcionamento do olhar investigativo sobre nossas próprias autorias, pois:

(...) o nutriente de nossas discussões não é outra coisa senão o vivido nos cotidianos escolares dos quais fazemos parte. É a partir do que cada um vive que traçamos o diálogo, recorrendo à teoria para compreender de diferentes modos o que é experienciado e, com o outro, pensar distintas possibilidades de entender o que vivemos (SAMPAIO, RIBEIRO, 2015, p. 105).

Preparar este memorial foi postergado várias vezes. O mundo das autobiografias como resistência e autoformação ainda está em construção para mim, mas já consigo responder aos questionamentos que me fiz quando desviei desta escrita. A mim interessa essa história. Rememorar alguns momentos marcantes da minha vida e expor a outros é uma forma de existir. O que havia de especial só eu podia identificar e selecionar. O filtro sou eu mesma e o que aqui não deixei também tem seu lugar. Meu desejo agora é reler minha escrita daqui a algum tempo e ter um bom encontro comigo mesma, pelo menos com aquela que um dia eu fui.

A seguir apresento a estrutura organizacional da pesquisa, articulada em quatro capítulos. No primeiro exponho o contexto da pesquisa com uma breve história do município de Macaé, a partir da década de 1970, marco da implantação de uma sede da Petrobrás na cidade, destacando os desafios e impactos da exploração petrolífera. No campo da educação

faço um recorte cronológico entre os anos de 2009 e 2019 para destacar essenciais conquistas no fortalecimento da gestão democrática na educação básica. Caracterizo os Horários de Atividades, espaços/tempo de formação no interior das escolas do município, e delimito as formações que acontecem na escola em que sou diretora adjunta como campo da minha investigação. Em diálogo com cinco professoras da educação infantil, dedico parte deste capítulo à problematização e ressignificação da formação docente em Horários de Atividades, contando principalmente com as contribuições de Nóvoa (2010 a) e Gatti (2011) que ampliam a compreensão da formação pela via pessoal e psicossocial, Josso (2010 a) e Delory-Momberger (2014), por apontarem a possibilidade de, pelas narrativas docentes, ressignificar as histórias de vida em formação e inscrever a biografia como centro das propostas formativas, elevando as narrativas como ato social.

Ao começar a sistematizar os caminhos de abordagem fiz a escolha da conversa como um recurso metodológico, um fio condutor que me conectaria à diversidade de narrativas, uma vez que os encontros/conversas já faziam parte das nossas formações antes mesmo de entendê-los como uma enunciação à pesquisa científica. No entanto, os movimentos entre os encontros, assim como a apropriação de leituras nutridas durante o percurso, possibilitaram a compreensão que a conversa, como expressão da vida cotidiana, era o próprio caminho, assim como a narrativa na construção desta pesquisa. Uma complementando a outra, numa relação de resistência e alternativa ao processo investigativo, ao fixar interesse em descobrir com as professoras as transformações e continuidades em suas histórias de vida e formação, a aceitar o imprevisível, o heterogêneo. Como ato essencialmente pedagógico, conforme afirma Skliar (2018), a conversa além de trazer luz sobre os pensamentos nos ajuda a manter dúvidas essenciais como o destino e o tempo. Entrelaçadas à conversa, as narrativas são como fontes, para Sampaio e Ribeiro (2015), pois alimentam as discussões com provocações a pensar diferente do que já sabemos, tecendo outras compreensões sobre o vivido.

A tematização, uma proposta de análise das fontes coletadas na pesquisa, foi o suporte teórico metodológico utilizado no cuidado com as informações obtidas por meio das conversas e narrativas. As contribuições de Fontoura (2011) alicerçaram as seleções e propostas de abordagem, clarificando os procedimentos que ao longo da pesquisa foram definidos a partir de pressupostos e evidências que surgiram nos encontros com as professoras. Assim, no segundo capítulo, construo os dois primeiros quadros temáticos norteadores da pesquisa com trechos emblemáticos das narrativas de apresentação das professoras, em conversas individuais, a partir do seguinte gatilho: os caminhos que me

trouxeram até aqui. À luz de Nóvoa (2010 a) e Josso (2010 a) especialmente, reflito sobre a inserção na docência e suas concepções socialmente construídas, as experiências de vida em formação e a construção das identidades.

O terceiro capítulo inaugura as reflexões coletivas em Horários de Atividades. Dois encontros distintos: no primeiro, uma socialização das transcrições das narrativas de apresentação das professoras e criação do terceiro quadro temático (Rememorar e publicizar a vida como dispositivo de uma pesquisaformação) a partir das impressões das docentes, após ouvirem suas histórias lidas por outras colegas de trabalho; no segundo encontro coletivo, motivadas pela provocação “Formar é sempre formar-se”, destaco alguns fragmentos de narrativas das professoras que contribuíram para a construção do quarto quadro temático (Dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades).

Além de Nóvoa (2010 a) e Josso (2010 a), Freire (2011 a) e Delory-Momberger (2014) ampararam teoricamente as abordagens entre os capítulos três e quatro. Nesse último, “Uma dobra no que chamamos de tempo”, três encontros foram tecidos remotamente sob os impactos da pandemia de Covid 19. A imprevisibilidade contida no processo investigativo, atravessado por um fato histórico que marca a sociedade atual, moveu a reinvenção necessária para a continuidade da pesquisa com encontros virtuais em distanciamento social. Uma inesperada reclusão que não impossibilitou nossas buscas e reflexões de ordem individual e coletiva.

Na primeira parte do capítulo 4 apresento algumas considerações sobre os contextos desafiadores que a pandemia acentuou na educação brasileira, especialmente em nossas vivências em Macaé. Em seguida, organizei as narrativas de formação desses três encontros remotos em dois quadros temáticos: os objetos de apego como vestígios de si / os elos entre projetos de si e projetos coletivos. Nesses quadros há recordações-referências narradas através da dinâmica dos objetos de apego e dinâmica da peneira, ambas propostas encaminhadas anteriormente à pandemia. Através das dinâmicas citadas, objetivou-se conhecer a forma como nós, docentes, estabelecemos relação conosco, com os outros e o mundo que nos cerca. Além de conhecer o que havia de formativo, pela perspectiva das professoras, nos contextos dos Horários de Atividades selecionados em abrangência singular-plural de suas pertenças, escolhas e definições, na tentativa de criar pressupostos elucidativos para a questão problema que motivou esta pesquisaformação.

O caminho metodológico, não linear, escolhido neste processo investigativo e sistematizado pelo recurso da tematização, apresentou uma mistura de pensamentos,

histórias e experiências formativas entre os horizontes de reinvenção dos Horários de Atividades. Através de uma atenção consciente sobre as diferentes dimensões do nosso ser, fortalecemos os espaços/tempos da formação como campo privilegiado de desaprendizagens e aprendizagens, partilha e construção de projetos individuais e coletivos.

Escolhi fazer do meu memorial uma introdução à pesquisa por entender que ele dá sentido à minha chegada e permanência no meio acadêmico. A escuta sensível, imprescindível na pesquisa com narrativas docentes, tornou-se legítima quando pude ouvir minha própria voz dando sentido às minhas experiências. A escolha do projeto de pesquisa não foi aleatória, ela é parte de uma trajetória docente que há dezessete anos é tecida coletivamente.

## 1 O CONTEXTO DA PESQUISA: CENÁRIOS E PROTAGONISTAS DA FORMAÇÃO EM DESTAQUE

### HINO DE MACAÉ

Onde o mar beija a areia  
morena, onde o rio se encontra  
com o mar, onde o sol banha a  
terra serena, Tu estás, Macaé, a  
sonhar.

Macaé, nossa voz é a  
história, A cantar teus  
encantos, teus céus, tua gente,  
teus anos de glória, Um  
passado de tantos troféus.

Longe o Frade teus campos  
domina, a espalhar-se  
planície sem par,

No horizonte o farol  
ilumina os caminhos dos  
homens do mar.

Macaé, minha terra  
querida,

Que os anos te fazem  
crescer, para nós tu és terra  
onde a vida

Fica sempre em constante  
nascido.

*Letra de Antônio Alvarez Parada*

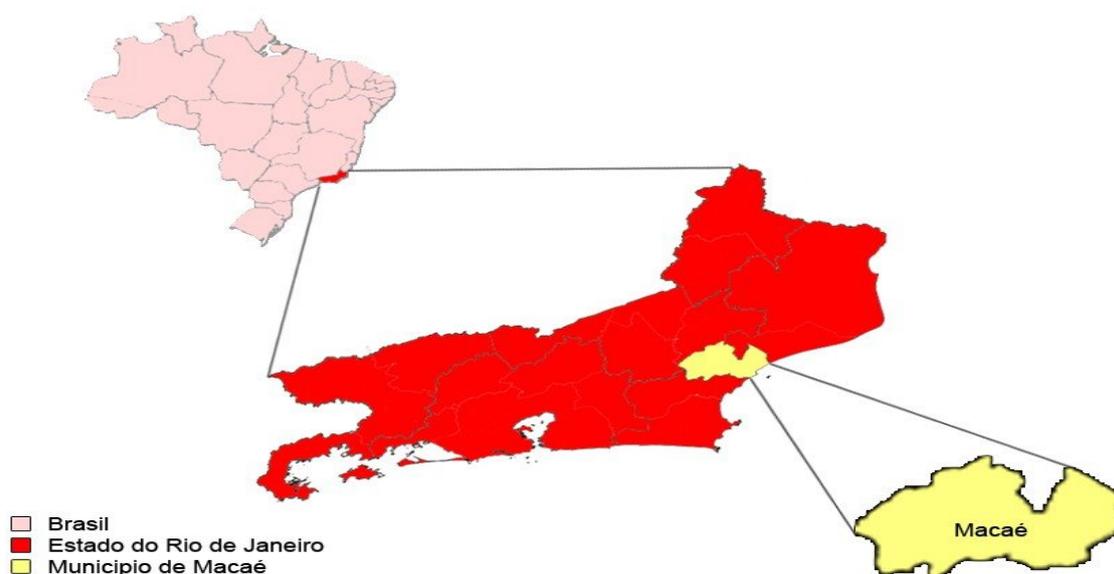
*Música de Lucas Vieira*

Os versos presentes no Hino de Macaé revelam uma terra de história rica, passado de glória e esperança de futuro próspero. Antônio Alvares Parada, o Tonito, foi quem criou a poesia que hoje é o Hino Oficial da Cidade de Macaé. Enquanto historiador preocupou-se em registrar o cotidiano da cidade. Com crônicas publicadas semanalmente na década de 1970 em “O Fluminense”, jornal de Niterói, registradas no livro Cartas da Província (2006), consagrou-se também como jornalista.

Neste capítulo apresentarei uma breve história do município de Macaé, especialmente a partir da década de 1970, passando pelo recorte cronológico entre os anos de 2009 a 2019, marco de grandes transformações na área educacional e início da minha trajetória profissional no município. Faço uma caracterização do Horário de Atividades e seu formato atual e apresento meu foco de pesquisa: as professoras atuantes na Educação Infantil da escola onde atualmente sou diretora adjunta, reconhecendo-me como coparticipante desse processo de formação docente.

### 1.1 Macaé, nossa voz é História

Figura 1 – Mapa ilustrativo com a localização da cidade de Macaé



Fonte: [https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-do-Brasil-menor-e-do-Estado-do-Rio-de-Janeiro-maior-com-destaque-para\\_fig1\\_273610775](https://www.researchgate.net/figure/Figura-1-Mapa-do-Brasil-menor-e-do-Estado-do-Rio-de-Janeiro-maior-com-destaque-para_fig1_273610775)

Macaé fica no norte fluminense do estado do Rio de Janeiro, cerca de 180 quilômetros

da capital. Seus anos de progresso lhe renderam o título de Capital Nacional do Petróleo e o codinome Princesinha do Atlântico, parece expressar bem as riquezas e importância desse lugar para o padrão capitalista de acumulação industrial, que se consolidou no Brasil fortemente a partir da década de 1930 e estabeleceu novas relações para além das questões econômicas.

A modernização que se almejava alcançar não contemplava a participação popular, o que corrobora com os apontamentos de Coutinho (2008), ao afirmar que a nação brasileira foi construída a partir do Estado e não das massas populares; isso nos traz resquícios de uma história com muito mais traços oligárquicos do que democráticos, onde as expressões de políticas elitistas podem ser identificadas também na organização de municípios e comunidades locais. Diante desse contexto, entre o arcaico e o moderno, a educação brasileira passou a se reconfigurar e ganhar amplitude de direito de todos com a Constituição de 1934, na qual a família e os poderes públicos passariam a ser corresponsáveis por sua oferta.

Ao longo do século XX, intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Darcy Ribeiro se destacaram por travar lutas em defesa da escola pública e de um projeto de educação que estivesse voltado para os excluídos, para a superação do nosso atraso em reformas fragmentadas, sem eficácia na resolução de problemas da administração escolar, como apontava o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, apresentado nos estudos de Gondra e Magaldi (2003).

Originalmente a cidade de Macaé tinha sua produção alicerçada nas atividades agrícolas e práticas comerciais urbanas potencializadas por uma rede férrea responsável por ligar a cidade ao Rio de Janeiro. Os novos contornos econômicos, que renderam à cidade um reconhecimento internacional na geração de riquezas, não respeitaram sua identidade local. De acordo com Abreu e Silva e Carvalho (2019), o regime militar no ano de 1977 encerrou as atividades das oficinas ferroviárias de Imbetiba, para atender aos avanços da exploração petrolífera. As atividades em torno da exploração de petróleo e gás atraíram pessoas de diferentes partes do Brasil e do mundo para viver e trabalhar em Macaé na década de 1970. Assim, surgia um desafio aos governantes de corresponder às expectativas de quem chegava à cidade com o anseio de encontrar não somente oportunidade de emprego, mas estrutura em seus serviços básicos como saúde e educação.

O município, segundo fontes do IBGE (2019), possui uma população estimada de 256.672, contra 62.996 habitantes no ano de 1967 (CARVALHO, 2019). O crescimento populacional desordenado e a falta de políticas públicas fizeram surgir zonas periféricas de

grande carência e vulnerabilidade social semelhante às grandes capitais. Mais à frente discorrerei especificamente sobre a comunidade das Malvinas, local determinante na escolha do meu projeto de pesquisa.

É também na década de 1970 que incidem, em meio a tantas mudanças em nosso país, lutas pelos direitos trabalhistas. Os professores fazem parte desse processo de reorganização funcional que alargou durante anos uma busca por legitimação do seu poder de influência e transformação social. A organização dessa categoria necessariamente precisou considerar o surgimento de propostas de adequação da docência por meio das novas tecnologias da informação e crescente transformação da sociedade. Os profissionais da educação encaram cada vez mais uma demanda social que exige novas estratégias e abordagens atrativas com a intenção de refletir a formação continuada do professor e suas condições de trabalho. No entanto, a formação continuada de professores precisa ser compreendida para além das instituições educacionais, equilibrando os diferentes contextos nos quais cada indivíduo está inserido com a tomada de consciência e apropriação do seu próprio processo de formação, como Nóvoa (2010 b) sugere.

O ano de 2013 é um marco para a história recente de Macaé, pois a crise econômica que atravessou o país e revelou escândalos de corrupção através da Operação Lava Jato, mudou o perfil de cidade progresso, cidade de oportunidade. A onda de desemprego atingiu diferentes setores e um esvaziamento da cidade trouxe incertezas ao futuro daquela que já havia ocupado posições de destaque internacional.

Observando dados do site da prefeitura, Macaé é o pólo de suporte das atividades *offshore* da Bacia de Campos e o repasse dos royalties, cerca de 28% previstos para o ano de 2019, é responsável por custear as obras públicas de infraestrutura do município. No que se refere à educação macaense, os anos de crise também marcaram anos de reforma em uma estrutura fundamental: a gestão democrática e participativa na rede municipal de ensino. Não é prioridade da minha pesquisa o aprofundamento das questões pertinentes à gestão democrática e participativa, porém alguns marcos e conquistas serão aqui investidos a fim de compor o panorama da trajetória de fortalecimento da gestão democrática na educação básica em Macaé, que a nível legal busca superar a indicação político-partidária para os cargos de gestores educacionais por meio de eleições diretas nas comunidades escolares do nosso município. Para isso os anos entre 2009 e 2019 foram escolhidos como recorte nesse ponto da pesquisa.

No fim do ano de 2009, um concurso público do magistério municipal foi lançado e

novos profissionais foram empossados em 2010 para substituir um grande número de contratados. Os novos concursados eram oriundos de diferentes municípios do estado do Rio de Janeiro. A população flutuante, que chegava à cidade para trabalhar sem fixar residência, ainda era muito comum entre os profissionais do magistério.

Neste panorama recente da nossa história comecei minha atuação no serviço público em 2010 como professora regente da Educação Infantil, numa escola que concentrava professoras recém-admitidas no concurso público com apenas uma professora macaense. As demais vinham de municípios como Conceição de Macabu, São Fidélis, Nova Friburgo, Campos dos Goytacazes, São Gonçalo e Rio de Janeiro. Esse fator fez despertar a curiosidade por entender as relações construídas através do viés da coletividade e do pertencimento com a comunidade local. Durante meus dez anos como servidora da rede municipal de Macaé, vivenciei como professora regente, professora orientadora e atualmente diretora adjunta, os desafios em torno da manutenção do perfil pesquisador que todo profissional de ensino necessita nutrir, com a responsabilidade social ainda mais emergente ao trabalhar em comunidades de periferia, onde necessariamente é preciso promover ações que valorizem o que é produzido no interior de cada escola, as experiências e o conhecimento científico que podem surgir da indagação de uma criança e uma escuta atenta de quem media seu conhecimento.

Para Gadotti (2001, p.105), “em geral, temos a tendência de desvalorizar o que se faz na escola e buscar receitas fora dela, quando é ela que deveria governar-se”. Novas regras foram implantadas para ocupação das funções de direção das escolas municipais no ano de 2011. Diretores que exerciam a função há décadas precisaram ser submetidos a uma prova de qualificação que em primeiro plano exigia a formação em nível superior. No mesmo ano, eleições diretas nas unidades de ensino foram realizadas. Um ciclo de décadas de indicação política para ocupação das gestões escolares foi quebrado. O chefe do poder executivo substituiu os diretores que não apresentavam a formação exigida ou que não haviam passado na prova objetiva.

A cada triênio deveriam acontecer novas eleições segundo a norma estabelecida na primeira lei de diretores das escolas municipais sancionada em 2014 e atualizada em 2017. Os anos posteriores foram de continuidade às ideias de maior participação da comunidade escolar no processo de escolha dos seus representantes na gestão. A Lei Complementar do Município de Macaé – 269/2017 dispõe sobre a gestão democrática na rede municipal de ensino e apresenta quinze capítulos que estabelecem normas que abrangem aspectos da seleção,

formação e avaliação do gestor, por exemplo. É importante ressaltar que o termo Gestão Democrática aparece em cinco importantes documentos oficiais citados na lei 269/2017. São eles: a Constituição de 1988 (art. 206), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (art.14 e 15), o Plano Nacional de Educação (Meta 19), a Lei Orgânica do Município de Macaé (art.202) e o Estatuto do Magistério Público Municipal (art.21).

As considerações feitas neste ponto da pesquisa são uma busca constante por compreender os sentidos da educação em nosso país e em meu município, suas marcas históricas e potencialidades atuais que alimentam nosso apreço pela escola pública, considerando contradições, dissensos e capacidade de reinventar tempos, espaços e atores.

A escolha da Lei 269/2017 (MACAÉ, 2017) para ilustrar uma das recentes conquistas no âmbito educacional em nosso município é parte de um compromisso que tenho enquanto gestora de uma escola de periferia, confrontada cotidianamente por questões sociais a serem entendidas em suas manifestações, problematizadas e superadas por meio de ações coletivas. A eleição para diretores de escola não é garantia de efetiva gestão democrática, uma vez que sua aplicabilidade depende de uma consciência dos danos causados à sociedade quando o viés de gestão é centralizador e autoritário, mas é uma possibilidade de promoção de um espaço escolar acolhedor e inclusivo em sua heterogeneidade.

Tardif (2016) menciona a dimensão afetiva como característica do objeto de trabalho. A direção escolar, formada por professores eleitos que já possuem experiências com a comunidade, terá grandes chances de estender às suas ações cotidianas a relação afetiva construída anterior à eleição. As tensões presentes na formação identitária da população macaense com um projeto de modernização acentuada na década de 1970, que sufocou suas raízes e interferiu na forma de ocupar e viver a cidade, trazem a necessidade de olharmos para as estruturas, um convite de Burke (1992) a não resistirmos à superficialidade dos acontecimentos extraordinários. A contar novas histórias sob pontos de vista múltiplos, inspirada nesse pensamento, começarei a apresentar o objeto desta pesquisa: a formação que se constitui nos Horários de Atividades, compreendido como um espaço de constante construção de saberes. A seguir apresentarei como ele se constitui na rede municipal de ensino de Macaé, sua organização atual e seus desdobramentos a partir das figuras centrais à minha pesquisa: as professoras.

Considerar o contexto histórico da educação brasileira, as particularidades da educação em um município como Macaé, que foi forjado para alimentar o capital industrial, são cruciais como pano de fundo do que se pretende aqui problematizar, refletir. Entretanto, a

essência da minha pesquisa, meu foco de trabalho e escuta são as professoras. Meu interesse está nos sujeitos que circundam a formação ofertada nas escolas, suas reflexões, sentidos, emoções, histórias, trajetórias de vida pessoal que não dissociam do profissional, suas concepções de ensino e aprendizagem.

Algumas indagações iniciais poderão apontar indícios de como tornar possível um projeto de formação que considere a singularidade de cada indivíduo: o que gostariam de contar a outros? Que experiências de vida impactam no processo formativo? Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos? Neste sentido, o interesse da pesquisa aproxima-se tanto da formação no espaço institucional da escola, quanto do processo de formar-se, uma vez que formar é sempre formar-se na perspectiva de Nóvoa (2010 b). Desta forma, as conversas e narrativas constituem a metodologia da pesquisa para evidenciar as relações pessoais e coletivas em torno do processo formativo, onde as vivências em Horários de Atividades são parte desse processo.

O *locus* da pesquisa é a escola na qual atuo hoje como diretora adjunta. Ela está localizada no bairro Malvinas que representa um grande complexo típico de uma periferia urbana. Malvinas é reflexo do crescimento desordenado advindo com a instalação das empresas vinculadas à Petrobras, ainda na década de 70. Atualmente comporta três escolas de educação infantil, das quais já trabalhei em duas, e uma escola de ensino fundamental de primeiro segmento (1º ao 5º ano). Inicialmente tive receio de me apropriar do espaço de trabalho para desenvolver uma pesquisa acadêmica, por não compreender como gerenciaria os papéis entre professora-pesquisadora e gestora-pesquisadora. No entanto, Lima; Geraldi e Geraldi (2015) defendem a possibilidade de construção de uma pesquisa na qual pesquisador e pesquisado têm uma aproximação que favorece a investigação narrativa. Portanto, fui descobrindo que ao investigar meu campo de atuação por meio das narrativas estaria investigando também meus próprios caminhos formativos.

A referida escola foi inaugurada em dezembro de 2017. Naquele ano era professora regente com as duas matrículas em uma escola de educação infantil quando aceitei o convite para integrar provisoriamente a equipe gestora, até que fosse efetivada na função por meio de eleição direta na comunidade. Assim como eu, as demais funcionárias (a escola é predominantemente formada por mulheres) vieram de diferentes localidades do município e escolheram trabalhar ali. O corpo docente, por exemplo, foi todo composto por professoras que passaram por remanejamento interno. A escola foi pensada para atender exclusivamente

crianças da educação infantil e seu perfil no primeiro ano de funcionamento, 2018, foi formado por crianças de 2 e 3 anos com as particularidades e complexidades dessa fase do desenvolvimento infantil. Necessitamos mergulhar no universo de crianças tão pequenas e buscar, através de estudos, a compreensão de suas especificidades, versando sobre a indissociabilidade do cuidar e educar que Luz (2010) ressalta em suas produções.

Entende-se que o processo de formação continuada e permanente é de suma importância para o aperfeiçoamento e atualização docente visto a velocidade das informações e o crescimento de novas tecnologias e tendências educacionais no século XXI. Ao tratar de uma classe historicamente desvalorizada pelas políticas públicas educacionais no Brasil, o aprimoramento da formação docente por muitos anos acarretou em um excesso de trabalho extra, pois necessitava ser articulado com as inúmeras atribuições atreladas ao perfil docente, e ainda fora da sua carga horária de trabalho.

Ao pensar a necessidade de valorização dos profissionais da educação como estratégia que possibilita maiores avanços da nossa sociedade, é possível encontrar legislações que respaldam a formação dentro da carga horária do professor. Como exemplo de avanços nessa perspectiva, encontra-se a elaboração da Lei 11.738/2008 e o parecer CNE/CEB 18/2012 que estabelecem 1/3 da carga horária profissional para planejamento, formação e avaliação sem interação com o aluno. Em âmbito municipal, pensar sobre a formação do educador levou à elaboração da Hora Atividade prevista no Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do magistério público (Lei nº 1.849/98).

O Regimento Escolar do Município de Macaé, reelaborado no ano de 2010, em seu Artigo 30, previa o cumprimento das horas atividades no âmbito escolar, dedicando-as a estudos, pesquisas e planejamento de atividades docentes, sob orientação da Equipe Pedagógica e da Direção da Unidade Escolar. No ano de 2011, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), com o objetivo de regulamentar a obrigatoriedade do planejamento e do cumprimento dos Horários de Atividades nas unidades escolares, estabeleceu uma portaria normativa (nº 01/2011) com o objetivo principal de aproximar o profissional da educação com a comunidade na qual trabalha diretamente, visando a melhoria do processo ensino aprendizagem.

Alinhado com as orientações anteriores, o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, reestruturado também no ano de 2011, reafirma a importância do cumprimento das horas estabelecidas na carga horária do professor. O processo de revisão da carga horária do professor da rede pública de Macaé proporcionou um aumento da hora atividade, objetivando

a implementação da lei do piso do magistério nacional e o estabelecimento de 1/3 da carga horária do professor para planejamento, estudo e avaliação. Os quadros abaixo explicitam a organização sugerida atualmente pela Secretaria Municipal de Educação para distribuição da carga horária semanal do professor A, que em Macaé é o professor atuante na educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano) e do professor C que é o professor atuante no segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio em algumas unidades estaduais municipalizadas.

Figura 2 – Organização da carga horária do Professor A

<b>Professor A – Carga horária semanal de 22h 30min = 15h de regência e 7h 30min de estudo, planejamento e avaliação (Lei 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012)</b>					
Semana	Regência de Classe	Horário de Atividades	Atividades Extra Classe/ Formação	Acompanhamento Pedagógico	Carga Horária Semanal na UE
1	15 h	2h 30 min	4h	1h	18h 30 min
2	15 h	----	4h 30 min + 2h de formação (*)	1h	16h
3	15 h	2h 30 min	4h	1h	18h 30 min
4	15 h	----	4h 30 min + 2h de formação (*)	1h	16h

Carga Horária total Mensal para registro – 69 horas \*20 horas semestrais de formação ou espaço escolar

Figura 3 – Organização da carga horária do Professor C

**Professor C**– Carga horária semanal de 20h = 13h 20min de regência e 6h 40min de estudo, planejamento e avaliação (Lei 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012)

Semana	Regência de Classe	Horário de Atividades	Atividades Extra Classe/Formação	Carga Horária Semanal na UE
1	13 h e 20min	2 h 40 min	4 h	16h
2	13 h e 20min	-	4h e 40 min + 2h de Formação (*)	13 h e 20min
3	13 h e 20min	2 h 40 min	4 h	16h
4	13 h e 20min	-	4h e 40 min + 2h de Formação (*)	13 h e 20min

Carga Horária total Mensal para registro – 58 horas e 40 minutos  
 (\*) 20 horas semestrais de formação ou espaço escolar.

Figura 4 – Organização da carga horária do professor C (16h)

**Professor C**– Carga horária semanal de 16h = 10h de regência e 6h de estudo, planejamento e avaliação (Lei 11.738/2008 e Parecer CNE/CEB 18/2012)

Semana	Regência de Classe	Horário de Atividades	Atividades Extra Classe/Formação	Carga Horária Semanal na UE
1	10 h	2 h	4h	12h
2	10 h	-	4h + 2h de Formação (*)	10h
3	10 h	2 h	4h	12h
4	10 h	-	4h + 2h de Formação (*)	10h

Carga Horária total Mensal para registro – 44 horas (\*) 20 horas semestrais de formação ou espaço escolar.

De acordo com as orientações descritas nos quadros anteriores, entende-se a preocupação em legitimar os Horários de Atividades como espaços/tempos de reflexão coletiva dentro da carga horária do professor em sua unidade escolar.

No tempo da escrita deste trabalho, 2019, o modelo mais seguido contemplava reuniões quinzenalmente com a utilização do período posterior ao encerramento das atividades escolares com alunos. Isso significava dar início aos Horários de Atividades (duas horas e 30 minutos para estudos, planejamentos e orientação pedagógica) entre o final da tarde e início da noite. Embora muitas escolas já tenham experimentado a organização dos Horários de Atividades no intervalo entre o turno da manhã e o turno da tarde, observou-se que havia muitos entraves que comprometiam a qualidade dessas reuniões coletivas, visto a complexidade em torno da articulação das escolas de período integral que possuem particularidades no que tange à demanda de maior número de funcionários entre os turnos de aula, além das questões dos professores com duas matrículas em unidades diferentes, professores que trabalham em outros municípios e a hora de almoço dos servidores.

Muitas vezes, a realidade das escolas ainda é de isolamento do professor por pensar que sua responsabilidade começa e termina na sala de aula. A quebra desse paradigma pode ocorrer com a adoção de práticas participativas em que os professores aprendam nas situações de trabalho de forma que compartilhem com seus pares os conhecimentos, metodologias e dificuldades, discutam e tomem decisões sobre o projeto político pedagógico, sobre o currículo, as relações sociais internas, assim como os instrumentos de avaliação.

Retomando brevemente o conceito de gestão democrática, a que se manifesta por meio da partilha de poder, da participação coletiva nas tomadas de decisão para um bem comum e sugere a superação da apartação social, processo de formação social baseada na desigualdade segundo Bocayuva e Veiga (2002), a escola, como instituição social, ao incorporar em seu cotidiano a prática de valorização das mais diversas experiências e olhares, materializa a cidadania.

O protagonismo das professoras, evidenciado através das narrativas, pode ser interpretado aqui como uma tentativa de democratização das relações no interior da escola, a qual Paro (2016) fomenta como um mecanismo de transformação da mesma. Os versos que abrem esse capítulo, “Macaé, nossa voz é história”, explicitam não só o desejo de tornar a palavra potente a ponto de deixar marcas históricas, mas a expectativa de que pela palavra, pela nossa voz, é possível ressignificar nossa existência, nossa trajetória. Entretanto, a potência da voz legitima-se pelo receptor. A interação dialógica entre voz e escuta requer um

movimento harmônico na disposição em ser tocado e tocar alguém pelas próprias experiências, numa troca de sentidos sobre as relações que constituímos ao longo da vida. A escuta sensível, conceito utilizado por Barbier (1998), passou a ser o fator determinante no processo de pesquisa, no qual tinha a intenção de evidenciar o protagonismo das professoras. A escuta sensível acolhe, respeita o que é diverso, não tem pressa.

Ao pensar a formação docente, dentro da unidade escolar, com tempos destinados a identificar as problemáticas do cotidiano e as ações pertinentes à superação dos desafios, os Horários de Atividades assumem o papel de promotores de conhecimento, um laboratório de análise, uma fonte de produção entre teoria e prática de maneira interativa, cooperando para uma transformação das relações dentro e fora das instituições de ensino. Um projeto de formação em construção que busca atingir contributos para o presente, uma condição que Nóvoa (2010 a) aponta para a formação como mudança institucional. Nesse contexto, buscarei problematizar a seguir a formação docente que pode colaborar para a transformação das suas protagonistas e também das instituições as quais se vinculam, destacando dimensões essenciais em seu processo de ressignificação.

## **1.2 A formação docente problematizada e ressignificada**

Com base na inter-relação dos tempos formadores dentro e fora das instituições e as dimensões da ecoformação, em sua teoria tripolar da formação do eu, dos outros e das coisas na articulação do cotidiano ao ritmo do mundo (PINEAU, 2008), julgo ser importante destacar neste ponto algumas considerações sobre o conceito de formação sem a pretensão de traçar origens etimológicas da palavra, mas uma revisão dialógica de uma concepção teórico-metodológica pautada em uma formação processual, de histórias de vida em formação atravessadas por dimensões que abrangem saberes e experiências em uma visão aproximada das subjetividades dos sujeitos.

Na década de 1970 um movimento socioeducativo, de histórias de vida em formação, surgiu em países francófonos para ressignificar a temporalidade da formação e ao longo da década de 1980 ganhou força em países de língua portuguesa. Josso (2010 a), Nóvoa (2010 a), Pineau; Le Grand (2012) e Delory-Momberger (2014) são alguns exemplos de autores pioneiros na concepção de centralidade do sujeito da formação como autor da sua própria

história.

A partir da perspectiva de formação, baseada nos percursos individuais e na heterogeneidade, as narrativas docentes contribuem para compreendermos caminhos viáveis de propostas transformadoras com olhar sobre os cotidianos, sobre os aspectos relacionais e afetivos. Para Delory-Momberger (2014, p. 90-91) “a valorização da experiência problematiza e alarga o conceito de formação”, pois ao indivíduo é delegada a definição de suas necessidades formativas, nas quais a legitimação da autoformação está embricada com a tomada de consciência desse indivíduo, reconhecendo-se como ator de sua própria formação.

Na concepção de Souza (2008), existe um movimento dual na pesquisa narrativa de formação, um atravessamento de experiências e sentidos que formam um elo entre quem narra e quem contextualiza o que foi narrado. Ou seja, pesquisador e pesquisado, pelas ações reflexivas, transformam suas percepções acerca do que foi vivido. Assim:

(...) as pesquisas pautadas nas narrativas de formação contribuem para a superação da racionalidade técnica como princípio único e modelo de formação. Também porque a pesquisa narrativa de formação, funciona como colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação-formação de si. Por outro lado, o pesquisador que trabalha com narrativas interroga-se sobre suas trajetórias e seu percurso de desenvolvimento pessoal e profissional, mediante a escuta e a leitura da narrativa do outro (SOUZA, 2008, p. 96).

O processo de formação gerado das experiências narradas pelo sujeito evoca um projeto de si e imprime uma marca identitária substancialmente importante, quando pensamos em propostas formativas para os docentes, difícil de ser diluída com o passar do tempo e circunstâncias político-governamentais, por exemplo. Do ponto de vista epistemológico e metodológico, Delory-Momberger salienta que:

(...) A “vida” oferece uma multiplicidade de momentos, espaços, situações e inter-relações, dos quais resultam efeitos de formação e “aprendizagens”. Aprende-se sem intenção preconcebida, escutando o rádio, lendo um romance, indo ao cinema; aprende-se sem ter consciência disso no trabalho, na rua, com a família, com os amigos; aprende-se “querendo aprender”, buscando uma informação na Internet ou numa enciclopédia, e aprende-se, evidentemente, conforme os currículos e programas na escola e na universidade. Além disso, os “saberes” adquiridos na diversidade desses processos de aprendizagem são também de natureza bastante diversa: adquirem-se saberes objetivados (por exemplo, os “conhecimentos” desta ou daquela disciplina), saberes procedimentais (saber agir e saber pensar); aprendem-se comportamentos sociais e atitudes relacionais, aprendem-se até mesmo sentimentos e emoções (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 105-106).

Do ponto de vista educacional, o Brasil apresentou ao longo do século XX políticas públicas que travavam verdadeiros campos de disputa, almejados por fundamentalistas

religiosos, liberais e intelectuais, que de maneira distinta projetavam na educação o progresso e modernização do país. Os princípios da laicidade, gratuidade e defesa pela escola pública, atacados no passado, resistem em nossos dias, resguardados pelo movimento de democratização e consolidação da Constituição Federal, com posterior elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), no combate às disparidades sociais, fruto de uma herança colonial que marcou nossa sociedade de privilégios para alguns e invisibilidade para muitos. A formação docente como parte integrante do campo educacional, historicamente em disputa, igualmente sofre as tensões em torno de uma qualificação para o trabalho, com poucas políticas preocupadas com a formação social dos professores atuantes, especialmente na educação básica, observando a heterogeneidade histórico-social das regiões do nosso país, conforme destaca Gatti (2011).

No que se refere à formação dos docentes, autores como Nóvoa (2017), Gatti (2011) e Garcia (1999) nos auxiliam em compreender algumas definições existentes como: formação inicial (a formação de base, graduação), indução profissional ou residência pedagógica (um entre-lugar, uma ligação da universidade à escola), formação continuada (vinculada aos estudos posteriores à formação de base, como especializações e cursos de aperfeiçoamento), a formação permanente (atribuída à formação ao longo da carreira) e desenvolvimento profissional dos professores (conceito que não faz distinção entre as formações).

Embora os Horários de Atividades tenham conotação de formação continuada em documentos como o Regimento escolar municipal e o Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos, o que desejo problematizar aqui é a forma como podem ser construídas as propostas formativas para além da intenção de aperfeiçoamento de práticas pedagógicas. Esse aperfeiçoamento é essencialmente importante no tocante à qualidade da relação ensino-aprendizagem. Todavia, podem transitar junto com as demandas pessoais de cada docente e seus sentidos sobre o pensar e o agir. Sendo assim, a defesa que faço é por uma observância das especificidades de cada docente e o pluralismo cultural que expressam nos coletivos de formação em Horários de Atividades, independentemente de ser reconhecido como formação continuada, de forma que possam ser pensados e concebidos currículos de formação adequados às necessidades de professoras e professores de acordo com sua área de atuação, demandas sociais do cotidiano e suas experiências.

Gatti (2011, p.56) sinaliza a urgência de pesquisa no que chama de “trabalho realizado nos concretos institucionais”, o que podemos compreender que os modos de pensar e mediar a formação de professores no interior das escolas se inserem nesse contexto de pesquisa e

problematização. A autora acrescenta em relação aos professores que “pouco se fala ou discute sobre as necessidades que seu dia-a-dia lhe coloca e as implicações disso para a sua vida, seu pensar e seu atuar” (2011, p.155); por esse aspecto, o ciclo vicioso de pensar a formação docente desconsiderando as múltiplas biografias em construção é um erro no qual não devemos incorrer mais.

Segundo Josso (2010 b), é possível realizar um trabalho integrado das biografias com as especificidades do campo educacional. A autora reivindica uma ciência da formação redimensionada das Ciências da Educação com um olhar próprio, particular, seguido de um campo teórico e metodologias específicas como a pesquisa-formação, direcionando ao aprendente, nesse caso às professoras, o que é formativo do ponto de vista delas e de suas subjetividades. O processo formativo, nesse sentido, necessariamente é experiencial, “mas a sua incidência nas transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2010 a, p.48).

Outra contribuição importante vem na linha de registrar as reflexões, acumular conhecimentos e renovar práticas, como nos diz Nóvoa, “uma profissão precisa registrar seu patrimônio, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente” (2017, p.1129).

A revolução institucional que Gatti (2011) defende e que Nóvoa (2010 a) propõe pode contar com a potência de movimentos pequenos, de iniciativas da comunidade escolar, sem a intenção de reparar as defasagens da formação inicial, mas construir um hábito de olhar para a escola básica como campo no qual se faz ciência pelas tessituras das relações sociais e portanto, campo para constante prática investigativa e de outras alternativas de formação, uma vez que “a escola é ela mesma uma cultura” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.116).

Encontrar uma oportunidade favorável de rompimento das generalizações em torno do processo formativo de docentes, é o ato inovador e político a ser alimentado por mediadores das universidades aos mediadores de formação nos cotidianos escolares. Um desafio aplicado aos Horários de Atividades que constituem preciosos espaços/tempos destinados à manifestação das identidades, à análise de procedimentos, (des)construção de concepções, gestão de ideias frente ao desconhecido, aprimoramento do olhar reflexivo sobre o fazer docente, acolhida do contraditório e do dissenso, prática da ética do cuidado e de tanto mais a se descobrir em suas potências. Considerar o meio sociocultural e as experiências dos sujeitos

vinculados a ele são pontos indispensáveis ao pensar a formação docente, na perspectiva de Gatti (2011):

(...) É preciso ver os professores não como seres abstratos ou essencialmente intelectuais, mas como seres essencialmente sociais (...) Daí decorre ser muito simplista a noção de que o aumento e a melhoria do rol de conhecimentos informativos, adquiridos individualmente, será suficiente para melhorar ou modificar conceitos e práticas ligadas ao trabalho profissional de professores. Essa concepção não dá conta da complexa dinâmica sociopsicológica envolvidas nas relações entre conhecimento, valores, atitudes e ações. A cultura, os significados partilhados e o meio social permeiam as experiências individuais, construindo as referências com as quais, ou em contraposição às quais, as pessoas agem. O conhecimento é enraizado na vida social, expressando e estruturando a identidade as condições sociais dos que dele partilham. Por isso, ações sociais ou educacionais que têm por objetivo criar condições de mudanças conceituais, de atitudes e práticas precisam estar engrenadas com o meio sociocultural no qual as pessoas, os profissionais, que serão abrangidos por essas ações, vivem. Metaforicamente, diríamos que a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover (p.175-176).

A ausência de orientação específica quanto aos procedimentos formativos vinculados aos Horários de Atividades abre precedentes para um modo de operar essas reuniões de forma mecânica e burocrática, quando a intenção é reforçar o ganho para os docentes desses espaços/tempos destinados ao zelo de sua profissão, reconhecendo-se como atuantes nesse processo. Há de se considerar a importância de projeção de currículos específicos para esse tipo de formação, não uma padronagem a fim de suprimir a autonomia e características próprias de cada unidade escolar, mas um plano de ação, um projeto que contemple além dos aspectos psicossociais das protagonistas da formação, o preparo e especialização de mediadores, geralmente diretores e professores orientadores, na condução de encontros significativos, contextualizados com as necessidades de cada grupo. A preocupação direcionada a quem cuida da estrutura organizacional dos Horários de Atividades precisa ganhar contornos, pois aos mediadores caberá a seleção e otimização de temáticas plurais, advindas da diversidade de biografias que se encontram, não esgotadas em meras sugestões de atividades a serem replicadas em sala de aula.

A ação proveniente da escuta sensível para o que cada docente sinaliza como fonte formativa em seus percursos pode ser um viés de reais transformações na essência desses horários, evitando-se assim tornar o que temos a nível municipal mais um arremedo das formações continuadas que pouco transformam a vida profissional e pessoal de seus integrantes. Outros/novos propósitos formativos embasados por uma filosofia multicultural e enfoque ético-político ajudarão na formulação de um exercício contínuo do pensamento crítico, de uma concepção de formação profissional, sobretudo cidadã. Uma inversão à lógica

de formação para a produção frente às mutações socioeconômicas, mas formação constituída de valorização da vida inteira (DELORY-MOMBERGER, 2014) para melhor intervir no mundo ao aprender a habitar a Terra (PINEAU, 2008).

A contribuição de La Boétie (2018), séculos antes desta geração, relembra-nos a relação vital de nossa existência à natureza, chamada de boa mãe, que nos deu a Terra inteira como morada formando-nos em mesmo molde a fim de que cada um pudesse olhar-se e por assim dizer reconhecer-se no outro, pois:

(...) já que nos concedeu a todos o grande presente da voz e da palavra para melhor nos relacionarmos e confraternizarmos e para produzirmos, mediante a declaração comum e recíproca de nossos pensamentos, a comunhão de nossas vontades; já que procurou por todos os meios estreitar e firmar o vínculo de nossa aliança, de nossa sociedade (...). Não pode entrar no entendimento de ninguém que a natureza tenha posto alguém em servidão, porque ela nos reuniu a todos em companhia (LA BOÉTIE, 2018, p.40).

A liberdade em sua larga definição, mas que aqui confiro ao poder de pensar, problematizar a vida e suas faces em campos que extrapolam o da educação, é um bem imaterial precioso, para o qual muitos não despertaram atenção. O livre pensar, a capacidade inventiva, o exercício da crítica e consideração de outros modos de viver em sociedade, acolhendo o que é diverso e que não fere a dignidade humana, pressupõe condições de não violência do ser, manifestada na sociedade brasileira especialmente nas relações sociais desiguais, que ferem, silenciam, anulam, matam.

Para Chauí (1995), o autoritarismo não é meramente parte de um sistema político ou Estado ditatorial, o autoritarismo está na estrutura social, que ora se revela mais fortemente, ora camufla-se. Sendo assim, enquanto manifestação social, o autoritarismo se expressa nas relações familiares, nas instituições religiosas, nas instituições de ensino, fazendo-nos questionar se não naturalizamos expressões do autoritarismo no interior das nossas escolas, seja na condição de quem sofre por ter sua voz silenciada ou por quem pratica a violência do não respeito aos sujeitos dos processos de ensinar e aprender.

Problematizar e ressignificar a formação docente perpassa o discurso do desenvolvimento da democracia em esfera social entendida por Bobbio (2014, p. 156) como um fenômeno que abrange a multiplicidade de status na qual a sociedade civil se articula, projetando também no campo educacional, aos professores e outros integrantes das instituições de ensino a atuação em espaços, “até então dominados por organizações de tipo hierárquico ou burocrático”. Problematizar e ressignificar a formação docente perpassa também a democracia cultural destacada por Pineau e Le Grand (2012, p.26) que definem sua

aplicação ao “dar a palavra a atores sociais que habitualmente não a têm ou que são falados por outros”.

Arroyo (2013, p. 53) nos traz uma contribuição ímpar ao perguntar “Como esperar que nossas autorias sejam reconhecidas se não importam como autores?”. A desqualificação das trajetórias de diferentes docentes, ‘percebidos’ como genéricos, expressão utilizada pelo autor para configurar o movimento de ocultação e silenciamento dos sujeitos, identificados como membros de coletivos inferiorizados pelos preconceitos históricos de nossa sociedade, atribui aos currículos de formação um empobrecimento por não conter o que se chama de real, o que é latente nas vivências cotidianas, suas experiências, seus saberes.

Mas que experiências seriam essas? O que podemos compreender por saber docente? Na concepção de Arroyo (2019), não deveria existir separação entre experiência e conhecimento, embora muitos currículos de formação no Brasil ainda façam distinção entre ambos, pela cultura da divisão de classes que hierarquiza saberes ao atrelar conhecimentos nobres às elites e saberes elementares aos coletivos populares, incluindo os docentes nessa última categoria. A defesa do autor está na emergência por reconhecimento de que todo conhecimento é produção social de experiências sociais, uma condição humana interpretada como direito ao buscar atribuir sentido às indagações da vida real, cotidiana.

O “epistême cotidiano”, compreendido como saberes comuns e implícitos nos discursos e atos dos indivíduos, é utilizado por Tardif (2016) como pressuposto elucidativo para inteligibilidade e sentido às coisas nas quais conferem as práticas dos atores racionais. Os professores possuem saberes com fundamentos racionais e não sagrados, de modo que seu repertório de conhecimentos pode existir, pela sua ação reflexiva, em tomar decisões, julgar, dar sentido às suas razões de agir. Isso nos remete à ideia de nos compreendermos como seres inacabados, conscientes dessa condição e em constante movimento enquanto aprendizes (FREIRE, 2011 a), pois retomando a ideia de luta contra o autoritarismo que desconsidera a amplitude de saberes e experiências docentes, Freire afirma que:

A desconsideração total pela formação integral do ser humano e a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, falar a, que na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiada. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino, fortalece a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com (FREIRE, 2011 a, p. 113).

Persistem em nossos tempos traços das sociedades pré-industriais européias enraizados na concepção de “cultura popular, “cultura das classes subalternas” em

contraposição a “cultura das elites”, “cultura das classes dominantes”. Para Ginzburg (2006, p.12), “só através do conceito de “cultura primitiva” é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos outrora definidos como camadas inferiores dos povos civilizados possuíam cultura”. A estrutura do colonialismo se uniu à opressão de classe e a aderência desta marca em sociedades como a brasileira é profunda e inegável. Sua superação também atravessa as políticas educacionais.

O número acentuado de docentes oriundos de outras cidades para trabalhar em Macaé expõe a oportunidade de aproveitamento de suas múltiplas visões de mundo e agir sobre ele. A diversidade cultural e social posta em coletivos de professores em formação na escola apresenta uma marca de expressão da sociedade brasileira em sua pluralidade de conhecimentos, narrativas, relação com o tempo e a natureza, memórias. Esse determinante no perfil dos professores da rede municipal de Macaé é algo a ser melhor investigado e considerado ao se pensar numa legitimação dos Horários de Atividades enquanto política pública de apropriação do viés cultural e patrimônio identitário de seus professores. Essencial pressuposto que Gatti (2018) enfatiza como caminhos em políticas educacionais, a trajetória histórico-social-cultural dos docentes, o que corrobora com Delory-Momberger (2014), para quem a biografia deve estar no centro dos projetos de formação.

A formação docente, problematizada e ampliada, aproxima-se da concepção de educação problematizadora (FREIRE, 2011 b), apoiada nos acontecimentos do cotidiano, por uma consciência crítica a qual confere sentido para a inserção dos indivíduos no mundo e a potencial capacidade de transformação deste. Uma concepção contrária à passividade, ao individualismo que desarticula nossas forças em coletivo, contrária à educação ‘bancária’ que nega a autenticidade dos indivíduos e prescreve modelos de ensino que se assemelham à domesticação, à desumanização, que dicotomiza o homem do mundo, homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros.

Buscar uma formação docente, conectada com a concepção problematizadora da educação, pressupõe que os contextos de troca de saberes entre as professoras alimentam um modo singular de formação no interior da escola, através dos Horários de Atividades. Portanto, o conceito de formação continuada, atrelado ao aperfeiçoamento profissional e presente nos documentos oficiais que normatizam os Horários de Atividades, torna-se insuficiente para definir a intenção formativa de um projeto que preconiza as histórias de vida e suas experiências como ponto de partida na relação com o conhecimento, sem dicotomia entre o ser pessoal e o ser profissional, pois os contextos formativos criados no interior da

escola extrapolam a ideia de pensar e praticar atividades pedagógicas para o segmento “A” ou “B”, mas sim, campo fértil de fomento à criatividade para um exercício político da docência, comprometido com a diversidade de olhares, sentidos e concepções que constitui cada protagonista da formação.

No entanto existem alguns pontos de reflexão a serem considerados ao longo desse processo de pesquisa e podem ser esclarecidos através das narrativas das professoras: a relação entre professora e alunos(as), a mediação nos Horários de Atividades, os caminhos ao sentimento de pertencimento com a comunidade local, as experiências de vida que impactam no processo formativo, dentre outras questões que poderão ser ampliadas, problematizadas, conhecidas. Segundo Fontoura (2011, p.11), há uma necessidade de investigar o que fazemos e o que pensamos sobre o nosso fazer na educação, pois “a educação é sempre prática intencionada pela teoria”. Portanto, a investigação por meio das narrativas de si, com base em um projeto de aprendizagem, conhecimento e formação (JOSSO, 2010 a), permitirá compreendermos melhor as implicações pessoais/profissionais, individuais/coletivas ao longo de um processo formativo que contempla um tempo histórico atravessado por um tempo que também é biográfico.

No capítulo a seguir começarei a apresentar, com apoio da tematização, as primeiras contribuições de narrativas das professoras e as abordagens que foram possíveis à luz de autores como Nóvoa (2010 a) e Josso (2010 a).

## **2 OS CAMINHOS QUE ME TROUXERAM ATÉ AQUI: A PESQUISA FORMADA TECIDA COM AS PROFESSORAS**

O que me interessa não são os estudos feitos “fora” da profissão, mas a maneira como a própria profissão incorpora, na sua rotina, uma dinâmica de pesquisa. O que me interessa é o sentido de uma reflexão profissional própria, feita da análise sistemática do trabalho, realizada em colaboração com os colegas da escola (NÓVOA, 2017, p.1128).

Em meados de 2019, quando comecei a sistematizar a pesquisa, a escola a qual escolhi para compor meu campo de observação tinha dez professoras. Dessas dez, selecionei cinco de acordo com dois critérios que delimito ao considerar o perfil da escola. A intenção era compor um grupo menor com cinco participantes de forma que a conversa e a narrativa, tomadas como perspectivas metodológicas, fossem melhor aproveitadas em sua profundidade e aproximação.

Após delimitar um número de professoras participantes da pesquisa busquei selecionar as que poderiam contribuir com as questões que trago ao longo deste trabalho. Durante dois anos de escola institucionalmente formada, algumas chegaram, se identificaram e permaneceram. Outras passaram pela escola deixando suas marcas e seguiram por outros caminhos. Meu desejo era seguir o percurso da pesquisa com quem presenciou os primeiros passos de constituição da escola, desde dezembro de 2017 onde apenas um prédio vazio e readaptado passava a ganhar status de unidade escolar.

A escolha das cinco participantes não foi de forma aleatória e penso que não poderia ser, já que refletir e descobrir as relações estabelecidas em torno da escola também passava por minhas buscas. A professora 1 foi selecionada por ser oficialmente a primeira professora a entregar o memorando de chegada à escola. Professora que possui longa caminhada no magistério, aposentada inclusive pelo Estado, que lecionou História e Geografia em várias escolas do nosso município. Trabalhou tempos com turmas multiseriadas à noite com mais de 20 adultos. Após 13 anos trabalhando na Secretaria de Educação escolheu a educação infantil como retorno à regência e atualmente experimenta os desafios de uma turma de maternal 1 (crianças com 2 anos de idade completos até 31 de março).

A professora 2 é a única que possui duas matrículas na escola. Trabalha integralmente como professora regente do Maternal 2 (crianças com 3 anos completos até o dia 31 de março) e passou por muitas escolas do município, trabalhou muitos anos com Educação de Jovens e Adultos, foi diretora adjunta, lecionou português para adolescentes e adultos durante

um bom tempo de sua carreira profissional e está vivenciando há apenas três anos o cotidiano da educação infantil como professora regente.

Por seu engajamento político social junto ao movimento negro da cidade, a professora 3 foi escolhida. Ela expressa em suas aulas o desejo de transformação social por meio do trabalho com a autoestima desde a infância. Já havíamos trabalhado juntas em outra escola e desde então percebo seu interesse pelas comunidades carentes do município, foco de suas pesquisas atuais como professora de História em especialização.

A professora 4 é chamada de professora integradora. Foi escolhida por assumir todas as turmas da escola nos dias em que as professoras regentes estão cumprindo o planejamento individual, que atualmente acontece fora do âmbito escolar. Ela possivelmente possui um olhar abrangente das turmas que compõem a escola, além de ser uma personagem essencial para entender os desafios de trabalhar em dois municípios distintos e cumprir com os Horários de Atividades. Ela está há 23 anos exercendo a docência e também experimentou ao longo desses anos funções de coordenadora, professora da classe de alfabetização e professora específica para classe de alunos defasados.

Fecho o grupo de professoras colaboradoras com a professora 5 (orientadora da escola). Ela é a que mais está próxima do cotidiano da sala de aula propondo outros olhares que valorizam as produções dos alunos. Já tivemos a oportunidade de trabalhar juntas em uma escola situada na mesma comunidade que trabalhamos atualmente. Ela já vivencia há mais de 10 anos as urgências deste lugar.

As cinco professoras aceitaram participar da pesquisa no mesmo instante em que receberam o convite. Uma cópia do projeto em construção foi disponibilizada para que pudessem analisar os caminhos que tenho trilhado e contribuíssem com suas impressões sobre nosso processo de investigação. Nossa equipe de trabalho soube do meu ingresso no Programa de Mestrado da FFP UERJ desde as primeiras aulas e nossa relação profissional pautada na confiança e empatia contribuiu para diminuir minha preocupação de transformar meu trabalho em campo de pesquisa. Entretanto, muitas dúvidas surgiram ao pensar na minha relação como pesquisadora e minhas colegas de trabalho que passariam a ser sujeitos de investigação.

Por se tratar de uma pesquisa científica o trabalho com narrativas também segue um rigor metodológico que exige a ética que marca o seu fazer. A desconstrução de concepções e práticas atreladas à “neutralidade” era uma questão de tempo e aporte teórico. Com Lima, Geraldi e Geraldi (2015) encontrei algumas respostas para as dúvidas que tinha, como por

exemplo os sentidos e compreensões anteriores sobre os Horários de Atividades, pelo fato de ser uma das mediadoras da formação, e ocupar a função de diretora adjunta, o que poderia em algumas interpretações configurar uma espécie de interesse particular.

A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de “contaminação” da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências. Entre os modos de enfrentar o desafio das pesquisas com envolvimento do pesquisador está a investigação narrativa. As narrativas das histórias do vivido constituem material importante na investigação das práticas docentes. De certo modo, resguardam sujeitos e práticas de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas formatadas que enquadram a experiência ao olhar ou ao objeto do investigador. Contudo, as apropriações das experiências e das narrativas de experiências variam muito em função da visão de pesquisa e da formação dos envolvidos (LIMA; GERALDI E GERALDI, 2015, p. 20).

O primeiro encontro que surgia era comigo mesma. A relação entre pesquisadora-pesquisada estava em primeiro plano se consolidando em meu interior considerando que a investigação a ser feita também atravessaria minhas vivências e práticas. Na perspectiva de Nóvoa (2010 a, p. 183) “parece impensável que alguém se possa dedicar à formação dos outros, seja a que título for, sem antes ter refletido seriamente sobre o seu próprio processo de formação e sem ter procurado equacionar os problemas institucionais da formação”. A pesquisa qualitativa passaria pelo desafio de respeitar as individualidades, mas com a intenção de descobrir as confluências de uma coletividade num movimento de ressignificação de nossas subjetividades, perspectivas, tudo que nos conecta, pois, como afirmam Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p.23) “toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador, quanto no de quem escuta”.

Após a seleção das professoras participantes da pesquisa e o preenchimento dos devidos termos de autorização das colaboradoras (Anexo A) e da Secretaria Adjunta de Educação Básica, conversei com minha equipe pedagógica e gestora sobre o uso de alguns momentos, nos Horários de Atividades pré agendados e combinados com as docentes, para sistematização da pesquisa, uma vez que as professoras, ao serem perguntadas sobre onde gostariam que nossos encontros acontecessem, preferiram colaborar com a pesquisa durante o tempo em que estariam na escola. Busquei saber se havia vontade de alguma delas em ser abordada em outro contexto, diferente da escola, por pensar que haveria a necessidade de um distanciamento do local de trabalho para elaborar suas ideias. Todas demonstraram que a escola seria o melhor lugar para compartilhar suas narrativas e assim segui considerando também uma das finalidades dos Horários de Atividades descritas no Regimento escolar municipal em seu artigo 30, que prevê a pesquisa como uma das atividades docentes no

âmbito escolar.

A primeira contribuição aconteceu em um horário de atendimento individual, preparado para que cada professora pudesse contar um pouco sobre sua história de vida e docência. Os horários de atendimento, em consonância com a organização da carga horária do professor A no município de Macaé de acordo com a lei 738/2008, acontecem semanalmente, uma hora para cada professora dedicada à orientação pedagógica. Diferentemente dos Horários de Atividades onde temos um tempo mais ampliado para coletivamente pensarmos o dia-a-dia da escola, as novas demandas, com estudos para fortalecer nossas decisões. Foi nesse contexto que as cinco professoras, individualmente, começaram a pensar e externar os principais episódios que marcaram suas histórias. Os relatos compõem uma espécie de apresentação daquelas que darão vida e sentido à pesquisa. Para isso, busquei preservar o máximo das falas e expressões na transcrição a partir do seguinte gatilho: “Os caminhos que me trouxeram até aqui”.

De forma geral, as narrativas seguiram uma ordem cronológica de fatos desde a infância até a fase adulta, com a chegada em nossa atual escola. Um ponto em comum pode ser identificado entre as falas: “os troféus” que não se atrelam a um passado remoto, mas que se firmam como elementos contínuos, numa visão positiva de suas trajetórias com muitos trechos que sugerem sentimentos de satisfação, de valorização da vida cotidiana e apreço ao que se constrói com as crianças. No entanto há também muitos elementos que merecem ser explorados, aprofundados com base teórica que nos permitam compreender melhor algumas nuances desses itinerários docentes que vão, pela atividade mnemônica, construindo aprendizagens e experiências.

## **2.1 As primeiras temáticas norteadoras**

O uso da tematização auxiliou na organização das possibilidades de abordagem surgidas das conversas e narrativas. A pesquisa em ciências humanas, com base qualitativa, considera os diferentes sentidos que os sujeitos conferem a si e ao que circunda sua existência. É um processo investigativo profundo e denso, pois assim são as ciências humanas em suas variações e complexidades.

Cuidar do material, das etapas da pesquisa e dos sentidos produzidos é um

compromisso inerente ao ofício do pesquisador, tomado como co-contrutor por Fontoura (2011). De acordo com a autora, os que militam na área das ciências humanas precisam fugir das ‘armadilhas’ da superficialidade e da praticidade. O problema que desencadeou a pesquisa, as questões levantadas e as pistas surgidas devem ser trabalhados conceitualmente, por dimensões teóricas que darão sentido à produção. Por essas razões a tematização atenderá as escolhas que serão feitas ao longo da investigação por conter em seu método passos norteadores para a prática investigativa.

Nossa tarefa é produzir conhecimento de forma a melhorar a vida das populações que atendemos em nosso fazer diário. Não podemos mais fazer ciência doméstica, coletando informações, analisando superficialmente e produzindo resultados sem fundamento ou explicações baseadas em evidências sem a descrição dos procedimentos para obtê-las (FONTOURA, 2011, p.77).

O método proposto por Fontoura (2011) é constituído por sete passos que buscam organizar sistematicamente as fontes. A estrutura do passo-a-passo da tematização, além de permitir uma produção científica cuidadosa, confere ao pesquisador uma espécie de processo de alfabetização do seu fazer na investigação, onde a codificação dos dados, nesse caso narrados e transcritos, promove o desenvolvimento do olhar atento e criterioso. Ou seja, o processo formador a ser descoberto com as conversas e narrativas das professoras também se revela na construção consciente e crítica das minhas ações no ato da pesquisa.

O passo-a-passo da análise temática que apoia esta pesquisa está organizado da seguinte forma: 1. Transcrição de todo o material coletado; 2. Leitura atenta de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, para depois ir precisando os focos; 3. Demarcação do que será considerado relevante; 4. Agrupamento de dados e temas; 5. Definir unidades de contexto e núcleos de sentido; 6. Esclarecer o tratamento dos dados no contexto do *corpus*; 7. Interpretação à luz dos referenciais teóricos.

Selecionar os trechos mais emblemáticos de cada narrativa não é uma tarefa fácil, mesmo para os pesquisadores mais experientes. Trata-se de histórias de vida, de gente que se encanta e se decepciona, de gente que sorri e também chora, gente em constante construção e desconstrução. As seleções feitas no processo de tematização buscaram seguir narrativas que serviram de pistas para possíveis respostas aos questionamentos que moveram essa pesquisa-formação. O quadro a seguir é uma representação das seleções feitas a partir das narrativas iniciais das professoras colaboradoras, considerando as experiências de vida que impactam no processo formativo.

Quadro 1 – Análise das narrativas das professoras		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
Professora 1 - <i>“Quem é pobre tem que ser professora! Essa frase eu sempre ouvia da tia que me criou”.</i>	<i>Quem é pobre tem que ser professora.</i>	Um estereótipo que entrelaça o pobre à docência.
Professora 2 - <i>“Desde criança eu tinha o sonho de ser professora. Pedia quadro e giz ao meu pai. Lá em Irajá, no Rio de Janeiro. Casei e comecei a trabalhar perto de casa em escolas particulares, sem carteira assinada”.</i>	<i>Desde criança eu tinha o sonho de ser professora.</i>	O sonho, o desejo de criança. A iniciação à docência que beira a informalidade.
Professora 3 - <i>“(…) Não queria fazer o curso normal esperando a oportunidade de fazer jornalismo. Trabalhei como babá, trabalhei em oficina mecânica, trabalhei no Detran e em 2009 fiz concurso para o magistério da prefeitura de Macaé. Aos poucos fui me inteirando e gostando da profissão”.</i>	<i>Não queria fazer o curso normal; Aos poucos fui gostando da profissão.</i>	A recusa inicialmente pela docência e atuação em diferentes funções.
Professora 4 - <i>“Na minha família todas já nasceram professora”.</i>	<i>(…) todas já nasceram professoras.</i>	A influência familiar na escolha profissional.
Professora 5 - <i>“Meu primeiro contato com a Educação foi em uma escola particular no Rio de Janeiro onde eu morava. Eu ainda nem era formada, mas uma tia que era professora do Estado e do município me ajudava sempre”.</i>	<i>Meu primeiro contato com a Educação.</i>	A iniciação à docência na informalidade e o amparo de uma profissional da área.
Temática 1 - A inserção na docência e as concepções socialmente construídas		

### 2.1.1 A inserção na docência e as concepções socialmente construídas

Algumas questões marcantes da trajetória de vida e docência dessas cinco professoras já eram conhecidas pelo fato de cotidianamente estarmos juntas e dividirmos uma informação aqui, outra ali. Porém, a estranheza de algumas se fez pelo mesmo questionamento presente em meu memorial: A quem interessa essa história? Todas sabiam que a condução da pesquisa mirava nos Horários de Atividades, porém começar pelos sujeitos da formação foi uma surpresa revelada na voz de quem pergunta: falar sobre mim? Os olhos que buscam no espaço da sala algo em que possa se apoiar e construir um começo para sua narrativa, o silêncio entre a provocação “Como você chegou até aqui?” e a escolha das primeiras palavras.

Foi possível construir algumas aproximações entre nossas histórias. Para duas participantes a docência não foi uma escolha, mas um caminho marcado pelas condições sociais. Uma delas chega a mencionar a falta de opção e o abandono ao sonho de ser jornalista. Para as demais, a docência foi algo desejado, seja por influência familiar, seja pela admiração à profissão. As motivações que as fizeram chegar à docência não foram as mesmas, mas nas apresentações é possível perceber alguns indícios que as fazem permanecer na profissão.

A influência de familiares na escolha pela docência dispõe de olhares positivos sobre nosso ofício quando pensamos em um legado, uma perpetuação da profissão com contribuições das memórias coletivas que conduzem outras gerações, biografias atravessadas por outras biografias, escolhas profissionais em razão de outras escolhas que foram determinantes: “todas já nasceram professoras”. Por outro lado, tem um fator importante a considerar no determinismo presente na fala: “quem é pobre tem que ser professora”. Um estereótipo que entrelaça o pobre à docência, construindo uma concepção de área profissional destinada a quem não possui escolhas, oportunidades. A docência seria uma sina, um caminho já estabelecido para quem nasce pobre? Essa associação claramente nos impulsiona a pensar a cisão de nossa sociedade marcada por frações de classes, grupos sociais desiguais desde a ocupação do território brasileiro por povos classificados como colonizadores. Isso não é uma questão isolada, um fator menor. Nossa formação histórica incide sobre nossa formação docente.

Recorro a Nóvoa (2010 a) para apoiar minhas reflexões e apontamentos acerca da inserção na docência e as concepções socialmente construídas da figura do docente. Minha

escolha está relacionada a um texto de Nóvoa (2017) trabalhado em um Horário de Atividades, antes mesmo de iniciar esta pesquisa. Em “Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente”, é identificada a defesa que o autor faz em demarcar o campo da docência como um campo profissional em suas dimensões sociais, culturais e políticas. Uma formação para uma profissão baseada no conhecimento. No entanto, identifica ao longo dos últimos anos tendências de formação ligadas à crescente lógica neoliberal que desconfigura o campo da educação, da universidade à escola, ou seja, desde a formação inicial, na busca por atender as demandas do mercado.

Nóvoa (2017, p.1106) afirma que a “a imagem da profissão docente é a imagem das suas instituições de formação”. Relacionando esta afirmação às narrativas das professoras, podemos conceber a ideia de que os perfis, sejam eles positivos ou distorcidos em relação à profissão docente, são de fato uma construção social de concepções acentuadas por políticas de formação que ao longo da história da educação reduziram as complexidades do campo em meras habilidades, aptidões, “qualidades essenciais” e até mesmo vocação para definir professores e professoras.

Não é aceitável que em muitos países, e também no Brasil, a escolha de um curso de licenciatura, seja uma segunda escolha, por falta de outras alternativas, por razões de horário (oferta de cursos noturnos) ou por facilidade (cursos a distância). A primeira fragilidade da profissão reside, justamente, neste momento inicial (NÓVOA, 2017, p. 1121).

A fundamental contribuição de Nóvoa (2017) em seu texto, contextualizada a temática aqui trabalhada, é o uso do conceito de posição, um desenvolvimento de uma disposição pessoal, alinhado ao conceito de habitus (BOURDIEU, 2003), uma relação dialógica de construção de sentidos e posição consigo mesmo e os outros. A transformação do cenário da formação docente, influenciado pelas ideias de privatização e desprofissionalização, dependerá da aproximação entre universidade e escola, numa relação de igualdade de tratamento entre universitários e professores da educação básica para afirmação e reconhecimento público.

Firmar nossa posição é afirmar nossa profissão e isso se dá de forma coletiva. Reafirmar a cultura profissional dos professores, que nas relações cotidianas apresenta aos indivíduos melhores formas de estar e viver em sociedade, é apresentar à sociedade nossa profissão como ato político. Em um determinado episódio inicial de escolha profissional, pode até ser relevante pensar as influências externas, entretanto não configuram como determinantes para a permanência na profissão. A complexidade do exercício docente e as

dimensões que nos constituem como professores precisam ser vivenciadas para serem conhecidas.

A partir desse ponto abre-se a oportunidade de rever nosso lugar de atuação no mundo: *“aos poucos fui me inteirando e gostando da profissão”*. Nossa continuidade na profissão docente tem raízes profundas, está fortalecida em ideais e nos cotidianos escolares, em seus espaços/tempos de exploração positiva dos registros mnemônicos dos sujeitos em formação. São pontos fundamentais na construção de nossas identidades, culminando na conscientização de sermos sujeitos da nossa própria história e, por conseguinte, valorizar nossa escolha profissional.

Pensando outro aspecto sobre a iniciação à docência, destaco o caráter informal com que algumas relações profissionais são tecidas. As narrativas nos apontam o que ouvimos em muitas outras histórias de professoras. Duas das nossas colaboradoras narraram sobre ter suas primeiras experiências na educação em escolas particulares. Uma destacou que sua carteira de trabalho não era assinada e a outra o fato de ser regente de uma turma antes de completar a graduação. Provavelmente muitos outros docentes, ao lerem esse ponto da pesquisa, se identificarão com o que foi narrado. Meu interesse não é dilatar as relações estabelecidas nas instituições de ensino privado, onde muitas vezes há ações de informalidade que desqualificam nossa profissão. A intenção nesse ponto é refletir sobre os amparos recebidos nos primeiros contatos com o fazer docente. As redes de colaboração tecidas em trabalhos coletivos, o olhar de um profissional mais experiente ao apresentar possibilidades pedagógicas capazes de fazer dos desafios da provisoriedade algo consistente e dinâmico.

Percebe-se no trecho *“(...) uma tia que era professora do Estado e do município me ajudava sempre”* um dos pontos que podem ter colaborado para que a professora continuasse a investir na escolha que havia feito. Ser professor ou professora de escolas públicas é estar em contato com as diferentes manifestações da nossa sociedade, é ter um coletivo de vivências, conhecimentos e histórias suscetíveis a fortalecer os professores iniciantes em suas reais dificuldades de inserção e permanência na docência, sejam eles atuantes no ensino público ou privado.

O amparo dos que já viveram desafios de mediar a formação do ser humano é destaque nos estudos de Nóvoa (2017), quando se refere à criação de vínculos e atravessamentos (universidade/escola/professores) sem os quais ninguém se torna professor. É o sentido da co-responsabilidade formando um ciclo de interdependência, a medida que, enquanto sou iniciante na docência, me vejo na condição de ser amparado para posteriormente

corresponder com o amparo de outro alguém. Assim, a formação ganha contornos colaborativos e os saberes docentes edificados e partilhados anunciam um desenvolvimento profissional estruturado na alteridade.

Fontoura (2016, p.108), ao pensar os caminhos formativos no projeto chamado Residência Pedagógica, na FFP-UERJ, considera alguns importantes objetivos do trabalho, como o entendimento, por parte dos docentes, de serem sujeitos produtores de conhecimento na condição de ensinante e aprendente ao mesmo tempo, que “se veem como agentes sociais importantes, que em sua tarefa alimenta a vida de outros e sua própria vida”. Esses objetivos servem de inspiração ao pensar a construção de um projeto de formação em Horários de Atividades e as narrativas das colaboradoras desta pesquisa ampliam o desejo e a relevância de compreender os nossos processos formativos pelas nossas próprias óticas, ser atores e autores das nossas aprendizagens, conforme evidencia a autora.

Trilhamos até essa primeira proposta de tematização caminhos que aos poucos desenharam nossas semelhanças em desafios e superações nos fazeres iniciais da docência. Nossos perfis profissionais em caminhos de escolhas e continuidades, abandono de alguns sonhos e projeção de outros. O projeto de formação para os Horários de Atividades também começou a ser desenhado pelas nossas semelhanças e singularidades, contornos nossos, os sujeitos da formação. Nossas histórias de vida, experiências e particularidades como pressupostos basilares na construção de um projeto comprometido com os processos, com as demandas plurais que nos exigem práticas inclusivas e não focadas em resultados instantâneos de práticas homogeneizantes.

Os contextos formativos nos quais as professoras se inserem ao longo de suas trajetórias são aspectos decisivos para a permanência ou não na docência. São esses contextos formativos, em seus desafios e deslocamentos, construtores da identidade profissional docente. Falar de construção identitária é falar de um processo em transformação, de pensamentos e ações elásticos, mutáveis diante de realidades cotidianas que exigem da nossa profissão muito mais que conhecimento pedagógico, mas conhecimento pedagógico movido pela sensibilidade em nossas relações sociais. Tratarei de forma mais sistemática a questão da experiência docente no próximo quadro temático que foi construído seguindo o mesmo questionamento do quadro anterior: “Que experiências de vida impactam no processo formativo?”, acrescido do interesse em destacar ligações com a permanência na docência.

Quadro 2 – Análise das narrativas das professoras		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
Professora 1 - “ <i>Conversei com as professoras que tinham experiência, fui mudando</i> ”.	<i>Experiência;</i> <i>(...) fui mudando.</i>	A relação entre os docentes; A potência na troca de saberes.
Professora 2 - “ <i>(...) Passei por várias escolas... No início cheguei com planejamentos prontos, rígidos. Foi um crescimento pra mim as orientações que tive.</i> ”	<i>(...) planejamentos prontos, rígidos;</i> <i>Foi um crescimento.</i>	As vivências anteriores à chegada na educação infantil.
Professora 3 - “ <i>(...) minha identidade como professora negra e militante surgia ali, naquela roda de dança. “Eu comecei a ver a necessidade de trabalhar a identidade dos meus alunos, a identidade e o fortalecimento da auto-estima deles”.</i> ”	<i>Identidade;</i> <i>Fortalecimento da autoestima.</i>	A construção e o reconhecimento das identidades; relação professora/crianças.
Professora 4 - “ <i>(...) Passei pela coordenação, fui professora substituta. Passei um tempo auxiliando alunos defasados... Penso que todo mundo que trabalha na educação precisava passar por essas diferentes funções. (...) Me sinto em desconstrução e construção ao mesmo tempo</i> ”.	<i>Diferentes funções;</i> <i>Desconstrução e construção.</i>	A trajetória docente com implicações de outras funções no campo da educação.
Professora 5 - “ <i>Na maioria das vezes não me sinto como Professora Orientadora, me sinto como professora que também tem muito a aprender</i> ”.	<i>(...) muito a aprender.</i>	A relação aprendente/ensinante.
Temática 2 - As experiências das histórias de vida em formação e a construção das identidades		

### 2.1.2 As experiências das histórias de vida em formação e a construção das identidades

“Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer”. A moça tecelã de Marina Colasanti (2003, p.60) abre esse ponto da pesquisa em que proponho refletir sobre as experiências tecidas em cenários de expectativas, com suas tristezas e alegrias, no desenvolvimento da profissão docente. A analogia do conto com as nossas narrativas se estabelece pela postura firmada ao tomarmos a direção, a autoria de nossas próprias histórias. Mais uma vez combinada a ideia de firmar e afirmar a posição de profissionais de uma área das ciências do humano que nos convoca ao protagonismo das nossas aprendizagens.

A protagonista do conto percebe em um dado momento que ocupava um lugar à margem do cenário projetado por ela mesma e em busca da própria felicidade, da satisfação em ter sua vida em sincronia com a natureza e a simplicidade de suas feitura, desloca-se ao alto da torre para junto ao seu tear desconstruir e (re) construir seu próprio destino. É neste sentido que busco aproximação com as narrativas destacadas nesta nova temática: *“Me sinto em desconstrução e construção ao mesmo tempo”*, a necessidade de desfazer alguns caminhos e práticas para se abrir ao novo, por meio da crítica, indagações de si que permitem considerar outros modos de ser, a pensar sistematicamente a condução de nossas biografias numa tessitura pelas nossas próprias mãos, configurando experiências singulares repletas de elementos que buscam dar sentido à nossa existência.

O alto da torre em que a moça tecelã reencontrou seu interior faz lembrar o alto da montanha do conto “A cobra e o sábio” de Ieda de Oliveira (2007). Assim como no primeiro conto, a personagem principal precisa deslocar-se a um lugar de encontro, um lugar onde a sabedoria seria alcançada para solução dos seus sofrimentos. No alto da montanha, Marluce, a cobra, grita insistentemente pelo sábio e a voz que entoa volta-lhe em ecos, ressoando para si os questionamentos que externava, devolvendo-lhe as perguntas que apenas ela poderia responder. Depois de um enredo dramático e envolvente ao mesmo tempo, a protagonista encontra a aceitação e mudança almejadas no início de sua jornada, o diálogo entre Marluce e o “sábio” evidencia parte da atividade reflexiva que posteriormente a levaria ao autoconhecimento: “Mas será que não dá para mudar nada? Até que dá, mas só nas coisas que dependem de você. Por exemplo, você pode seguir por um caminho, ou seguir por outro (OLIVEIRA, 2007, p.21). A partilha, expressada na disposição em aprender com o outro, reconhecendo nossas limitações e desajustes, torna-se porta para caminhos outros: *“Conversei*

*com as professoras que tinham experiência, fui mudando”.*

Entre eu e as cinco professoras integrantes desta pesquisa formação, apenas duas nasceram em Macaé (Itaquira, mencionado por uma das professoras era distrito de Carapebus que até 1997 pertencia ao município de Macaé). As demais precisaram buscar suas próprias torres, alto de montanhas, deslocamentos geográficos, saídas de lugares de memórias. Esses deslocamentos de lugares onde nascemos e vivemos boa parte da nossa vida por si só remontaria o desejo por mudanças, transformações.

Pineau (2008) salienta que os objetos, lugares e elementos do ambiente material não são meros cenários ou panos de fundo no curso da vida, mas significativos conectores do nosso ser com o mundo. O autor nos impulsiona a pensar esses conectores como dispositivos de formação em um tempo que é biográfico.

A casa natal ou as diferentes casas que marcaram as mudanças ocorridas no decorrer da vida. Partir da casa natal, de seu bairro, de sua cidade, de sua região, de seu país é um fato biográfico importante que serve como marco das histórias. É um fato que dá autonomia, se ele foi desejado e decidido pessoalmente, pois abre um espaço novo para habitar, segundo suas escolhas e suas normas. Abrem-se novos horizontes. Mas é um fato traumatizante, difícil de se negociar se for imposto. Como se diz, ele desenraiza. E é preciso muito tempo e energia para encontrar um outro lugar para enraizar-se ou aprender a voar com as próprias asas (PINEAU, 2008, p. 55).

Os deslocamentos também foram outros, pois conforme narraram, trabalharam em outras áreas, exercendo outras profissões. Nesta perspectiva, foram afetadas por diferentes mundos sociais, que Bertaux (2010) compreende como domínios da existência, os caminhos trilhados pelos seres humanos em “linhas quebradas” com as nuances do cotidiano em que se vive coletivamente e por ele se constrói, no qual o emprego possui universos específicos, com suas tradições, hierarquias, modos de organização, regras e normas específicas, inclusive no campo da formação. As narrativas de vida reveladas nesta pesquisa possuem indicações sobre fenômenos propriamente sociais, de manifestações sócio-históricas e em sintonia com Bertaux (2010), Ricouer (2010) relaciona essas narrativas de vida como enredos, colocação-em-intriga, tramas de sonhos, sentimentos, ações e aspirações em eventos não lineares, movidos por uma caminhada ambivalente (individual e coletiva) que ao longo do tempo se faz e se refaz, em um tempo que é histórico, mas também pessoal, biográfico conforme aponta Josso (2010 a).

Por esse viés demarco, pelas narrativas das professoras, importantes sinalizações que ajudam a compor suas experiências e identidades, ao passo que integrar-se em diferentes coletivos (na área do emprego), antes e durante o exercício docente, produz percepções

profissionais distintas. Mas, de que experiência estaremos falando? Como elas tecem suas identidades? Como essas percepções em torno de metas e estratégias, dos objetivos em comum, das relações de trabalho constituídas em ambientes, muitas vezes, carregados de competitividade e escalas de produção impactam no processo formativo? Em que sentido desempenhar diferentes funções, mesmo no campo da educação, como sugere uma professora ao afirmar “(...) *todo mundo que trabalha na educação precisava passar por essas diferentes funções*”, estabelece conexão com uma formação experiencial?

Uma variedade de conceituações para a palavra experiência pode encaminhar as investigações no campo da formação docente. Larrosa (2017), por exemplo, inscreve nosso ofício de educar como uma aposta na transformação do que já sabemos e conhecemos e não transmissão do que já se sabe. Ele elege as experiências como condutoras de sentido, no tempo presente, em nosso fazer docente. Tardif (2016) vincula as experiências à gama de informações e saberes que os indivíduos acumulam ao longo da vida. Godson (2020) as compreende como aprendizagens narrativas, associadas ao ato de aprender a ser um ser social, aprender sobre si mesmo e sobre o mundo.

Quanto aos questionamentos feitos anteriormente, escolho as contribuições de Josso (2010 a) para compreendermos o conceito de experiência e o desdobramento do mesmo na construção do devir docente. A escolha se justifica pelo olhar que a autora direciona ao aprendente em seus processos de formação, conceituando experiências como vivências particulares que atingem o status de experiência quando a pessoa desenvolve um trabalho reflexivo sobre o que observou, percebeu ou sentiu, e produz um saber renovado, auxiliando na gestão de sua existência no presente e projeção de um futuro. Também se justifica pela perspectiva que a autora empreende nas narrativas de vida como contribuição para uma teoria da formação, com produção de conhecimentos que façam sentido para os sujeitos aprendentes, compreendidos em dimensões psicossomática e sociocultural, elevando o ato de aprender ao ato de pesquisa, por meio do desenvolvimento da criatividade, habilidades e avaliação ao descobrir outras maneiras de pensar e agir.

Para a autora,

(...) a narrativa de vida, não tem em si poder transformador, mas, em compensação a metodologia de trabalho sobre a narrativa de vida pode ser uma oportunidade de uma transformação, segundo a natureza das tomadas de consciência que aí são feitas e o grau de abertura à experiência das pessoas envolvidas no processo (JOSSO, 2010 a, p. 183).

As experiências, em suas dimensões transformadoras do sujeito, servem de

referenciais para compreender a dialética entre o pessoal e o coletivo. Essa associação nos transporta para os espaços/tempos dos Horários de Atividades em seus contextos formadores, com contributos potentes para propiciar um projeto de formação pelas experiências narradas, ora individualmente, ora coletivamente; conforme Josso (2010 a) pontua, o poder transformador do trabalho sobre a narrativa de vida pode, a longo prazo, emergir um “saber viver”, conceito que a autora desenvolveu a partir da integração de diferentes saberes das experiências, oriundos de uma herança socioantropológica desdobrada em implicações das artes, das relações familiares, das práticas religiosas, por exemplo. Um processo holístico em permanente movimento.

O “saber viver” como reflexão renovada, em sua forma tripolar na consciência de si, dos outros e do universo, configura uma aspiração para as ligações e partilhas em contextos formativos nos quais, de maneira abrangente, projetamos sermos melhores como seres humanos, coerentes entre o pensar e o agir e, conseqüentemente, melhores como profissionais. Por esse aspecto, não são as diferentes funções, seja antes ou durante o exercício da docência, que nos conectarão com uma formação experiencial, assim como os anos de vida são insuficientes instrumentos de avaliação das experiências. São os valores empregados, as transformações interiores identificadas pela reflexão renovada que nos conduzem a uma formação experiencial.

O que fizeram com o que a vida lhes apresentou? Josso (2010 a, p. 193) reporta-se ao “caminhar para si” como uma auto-orientação que vai desde as nossas experiências formadoras (circunstâncias escolhidas a priori ou não), às “oportunidades que sabemos agarrar, criar e explorar”. É por esta ótica, do caminhar para si, do movimento de auto conhecimento firmado em nossa incompletude, ao reconhecer o outro como parte integrante do que me torna melhor, que direciono o pensamento sobre as construções identitárias das professoras colaboradoras com esta pesquisa, pois ao narrarem suas memórias conseguiram localizar as vivências emblemáticas do processo de profissionalização, desdobradas em contextos de coletividade, alcançando o sentido colaborativo em que são tecidas nossas formações experienciais: “*Conversei com as professoras que tinham experiência, fui mudando*”.

O elo entre *caminhar para si com os outros* e o *caminhar consigo para os outros*, na perspectiva de Josso (2010 a), perpassa a busca pelo saber-viver, na compreensão do que foi sua formação no passado, no presente e na possível prospecção do futuro com os sentidos que construíram sua existencialidade. As partilhas que se dão nesse encontro em contexto de

pesquisa e formação são fundamentalmente importantes do ponto de vista de uma política assertiva em investir melhorias no processo ensino-aprendizagem, pela riqueza das histórias de vida em formação, na permanente evidência e diálogo entre os sujeitos que serão impactados pelos contextos formadores.

Assim como no conto “O sábio e a cobra” (OLIVEIRA, 2007), a metáfora do caminhar, ligada às escolhas que engedram nosso tempo neste mundo, nos redimensiona à nossa autonomia, seja nas escolhas de caminhos possíveis em harmonia com o nosso bem-estar, afinal, essa é uma busca constante entre os seres humanos, seja nas respostas e significações possíveis em caminhos que necessitam ser trilhados, não necessariamente escolhidos por nós. No que concerne às formações no interior da escola, pensar e valorizar a autonomia, a capacidade criativa de cada integrante, auxilia na elaboração de caminhos formativos significativos ao grupo, com disparadores de temáticas relevantes, adequadas ao que é requerido pelos aprendentes, diluindo temáticas que muitas vezes estão associadas a datas regidas por calendários de eventos, execuções de atividades que não desafiam o estudo e a criticidade, apenas reproduzem propostas criadas sem conexão com quem as mediará.

Os sinais interpretados pela professora 3 a partir de uma dança em roda gerou a seguinte narrativa: “(...) *minha identidade como professora negra e militante surgia ali, naquela roda de dança (...) Eu comecei a ver a necessidade de trabalhar a identidade dos meus alunos, a identidade e o fortalecimento da auto-estima deles*”. Sua fala configura a tomada de consciência das implicações que resultaram em seus posicionamentos, frente a uma militância com raízes em sua ancestralidade, uma forma própria de conceber perspectivas norteadoras para uma intervenção social necessária quando nos referimos especialmente à sociedade brasileira marcada por traços discriminatórios. Pela narrativa da professora 3, ao avaliar o surgimento do seu engajamento político e social que marca seu exercício docente, identificamos a proximidade com o projeto de si proposto por Josso (2007), marcado por uma identidade de si e uma identidade para os outros. Segundo a autora:

(...) “caminhar para si” apresenta-se como um projeto de vida (JOSSO, 1997), cuja atualização consciente se inicia com um projeto de conhecimento (JOSSO, 1991) do que somos, do que pensamos, do que fazemos, do que valorizamos, e do que desejamos na nossa relação conosco, com os outros e com o mundo; conhecimento de si nas diferentes modalidades de ser-no-mundo e das suas projeções. Uma das dimensões da história de vida reside na elaboração de um autorretrato dinâmico das diferentes identidades que orientam as atividades do sujeito, suas representações e suas projeções, tanto nos seus aspectos visíveis ou manifestos como nos invisíveis ou não explicitados (JOSSO, 2010 a, p.193-194).

A necessidade de trabalhar a identidade de seus alunos presente na narrativa da professora 3, uma marca da sua atuação na docência, transporta nossas reflexões para a Lei Nº 12.288 (BRASIL, 2010), que institui o Estatuto da Igualdade Racial, buscando assegurar a igualdade de oportunidades, defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e combater as intolerâncias étnicas. Após dez anos da promulgação da lei, nosso país ainda enfrenta os desafios de implementação de ações afirmativas, as ações preventivas de discriminação racial. Há apenas 17 anos temos a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), alterada pela Lei 11.645/08 (BRASIL, 2008), que versa sobre a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Uma proposta de novas diretrizes curriculares pela valorização da pluralidade cultural, expressão de nossas marcas identitárias enquanto povo brasileiro.

Ao leitor poderia surgir a seguinte interrogação: que relação tem esse ponto da abordagem com o contexto das professoras que trabalham na educação infantil? Penso que o fortalecimento das identidades, conscientes dos entraves que nossa sociedade precisa transpor, tais como as desigualdades estruturais e o racismo, enriquece as práticas pedagógicas focalizadas em transformar currículos homogeneizantes em currículos comprometidos com o pluralismo cultural presente em nosso cotidiano, isso desde a primeira etapa da educação básica. A relação professora/crianças, além de ser entrelaçada de afetos e empatia, é carregada de responsabilidade social para além das escolhas que inicialmente pensamos estar sob nosso controle e planejamento. O trabalho com as crianças faz surgir, aos olhos e ouvidos atentos, temáticas que não se esgotam nos projetos institucionais, mas têm força para expandir por vias de projetos societários, articulados com as mudanças de cada geração. O aprender a aprender é prática inclusiva de saberes presentes desde as infâncias, o que remete ao pensamento de uma caminhada de retorno às nossas curiosidades de crianças que fomos um dia, em um território do imaginário, dos sonhos e medos a superar.

Conscientizar-se que as propostas/vivências na educação infantil oportunizam construções de memórias e experiências, numa relação dialógica entre os saberes docentes e os saberes presentes nas infâncias, é tecer uma pesquisaformação na qual o processo investigativo e reflexivo bebe da fonte inesgotável de inquietude por respostas, dúvidas de crianças, que nos tiram do lugar-comum e nos fazem lembrar dos nossos não saberes. É ter a oportunidade de atravessar os três componentes da construção da experiência que Josso (2010 a) articula em “ter experiências”, “fazer experiência” e “pensar sobre as experiências”.

A educação infantil é campo de atividades pedagógicas tecidas pelas interações, seja de crianças com crianças, crianças com adultos, crianças com objetos, crianças com os espaços. Portanto, a sensibilização para a diversidade de expressões, códigos sociais presentes nas falas, nos gestos, no trato com a natureza e patrimônios culturais, crenças e comportamentos que se modificam ao longo o tempo, podem ser efetivas com crianças pequenas a partir do pressuposto que estas são compreendidas como sujeitos históricos, produtoras de cultura por meio das práticas que vivenciam em seu cotidiano. Essa compreensão da concepção de criança e suas formas de aprendizagem não é algo dado, garantido por leis mandatórias. É processo a ser construído, respeitando as vivências que as professoras tiveram antes do contato com a educação infantil e tempo de assimilação de outras formas de abordagem: *“Passei por várias escolas... No início cheguei com planejamentos prontos, rígidos. Foi um crescimento pra mim as orientações que tive”*.

Sendo assim, é fundamental considerar a temporalidade biográfica, entre a desconstrução de concepções para a construção de outras concepções, e o papel social que as formações e seus mediadores desempenham no interior da escola ao intervirem eticamente na transição entre práticas descontextualizadas para práticas significantes.

De tal modo que o aprender a aprender implica no que Josso (2010 a, p.233) chama de “desaprender para aprender a”, ao qual a temporalidade da aprendizagem, ou seja, “a temporalidade interior é necessariamente interdependente da temporalidade de outrem como das temporalidades sociais e biológicas às quais me subordino”, pois:

O respeito pelo tempo concedido à simbolização, à integração num imaginário, apresenta-se, então, como respeito à pessoa, reconhecida na sua singularidade, quer dizer nas diferentes dimensões do seu ser (as suas identidades) associadas a uma subjetividade “impermanente”, apesar das suas recorrências, dos seus sintomas, das suas obsessões, das suas afeições não conscientes, e é então com outra temporalidade que nos confrontamos (JOSSO, 2010 a, p. 234-235).

O tempo de 2h e 30min quinzenalmente em nosso próprio local de trabalho é uma conquista a ser bem explorada em suas diferentes possibilidades de reinvenção e organização. Entretanto, é preciso enfatizar as múltiplas temporalidades que foram destacadas ao relacionar formação e docência, pois diferentemente do tempo do relógio, do calendário, a dimensão biográfica, ponto de grande atenção para os mediadores das formações, é a que deveria avaliar o curso dos encontros coletivos, focalizando a vida como espaço/tempo da formação docente (BRAGANÇA, 2018).

Caberia ressaltar também a possibilidade de enxergar esses encontros coletivos como

junção de expressões individuais, cuja mediação requer um olhar sensível para todos e cada um em seu processo formativo, pois:

(...) a alternância de atividades individuais e em grupo parece-me ser uma garantia desse duplo enfoque necessário tanto ao trabalho biográfico como a qualquer outra atividade de cooperação. Essa alternância exige igualmente do pesquisador-formador uma capacidade de atenção bifocal simultaneamente sobre as pessoas em formação e sobre o grupo (JOSSO, 2010 a, p.197).

A atenção bifocal apontada por Josso (2010a) como atributo do pesquisador-formador apresenta-se como um grande desafio durante as mediações em formações, tendo em vista que o caráter destas mediações segue muitas vezes caminho unilateral, de uma concepção de formação atrelada aos conhecimentos de um único indivíduo, detentor da fala, dos assuntos abordados para a ‘formação’ dos demais. A autora defende que existe um pesquisador em cada um de nós, aperfeiçoado pela capacidade de aprendermos uns com os outros e que esta concepção de democratização do conhecimento é desafiadora frente a uma descolonização interior, de um modelo escolar com base em prescrições e hierarquias de poder.

A quem interessa essa democratização do conhecimento? É possível identificar com as narrativas das professoras pistas de como melhorar essa visão de descolonização interior: “*Na maioria das vezes não me sinto como Professora Orientadora, me sinto como professora que também tem muito a aprender*”. Reconhecer-se como aprendentes-ensinantes, aprendentes-pesquisadoras é um pressuposto necessário para propostas metodológicas ancoradas nos saberes das experiências, que partilhados nos Horários de Atividades, não dissociaria pesquisa e formação.

As distorções do verbo orientar precisam ser combatidas quando a ação é reducionista, sem diálogo com o corpo docente, quando são orientações prescritivas, homogeneizantes, sob o engano de orientar em rede, dando continuidade ao que Teixeira (1952) há décadas denunciava como política centralizadora, política de poder que no interior da escola, disfarçada de política educacional, não legitima a autonomia e liberdade da mesma, pelo contrário, bloqueia e leva à degeneração. Sua defesa, no campo da educação, ainda hoje nos impulsiona em direção de uma unidade na diversidade, unidade sem uniformidade.

O fortalecimento das identidades conseqüentemente produz engajamento entre os sujeitos da formação, perspectivando encontros no lugar de reuniões; encontros de caráter colaborativo compreendidos como oportunidades de trocas de aprendizagens experienciais.

Diante dos apontamentos feitos neste capítulo, partilho da ideia de Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 36) em reconhecer que “na narrativa de experiências não há nada a ser

comprovado e muito a ser compreendido”. Portanto, na tentativa de compreender as experiências de vida que impactam no processo formativo e os atravessamentos que incidem sobre a permanência na docência, elaborei algumas lições evocadas das narrativas docentes, em sua riqueza de sentidos e conectores. Primeiramente, as narrativas docentes são o caminho para apresentar à sociedade nossa profissão como ato político, com compromissos ideológicos que nos desafiam e ao mesmo tempo nos encorajam a permanecer no campo da educação.

O processo formativo, revelado pelas aprendizagens experienciais das professoras colaboradoras, foi e continua sendo impactado pelas trocas de saberes e não saberes em uma rede de colaboração, que antecede o exercício da docência e se fortalece na relação cotidiana, seja entre professoras/professoras, seja entre professoras/crianças. Assim, as identidades são tecidas dialogicamente através do reconhecimento de sua condição de aprendente-ensinante. Um pressuposto essencial para uma formação experiencial, transformadora dos sujeitos, de um devir docente manifestado no autoconhecimento, que nos convida a sermos autor e ator das nossas histórias.

No próximo capítulo minhas abordagens estarão atreladas a dois encontros coletivos em Horários de Atividades e assim, discorrerei mais sobre os caminhos que escolhi para a condução da pesquisa, apoiando-me em um perfil característico dos nossos encontros para a formação no interior da escola: a conversa. Outros trechos das narrativas que abriram este primeiro capítulo serão retomados nas novas tematizações que surgirão.

### 3 ENTRE CONVERSAS E NARRATIVAS DE FORMAÇÃO EM HORÁRIOS DE ATIVIDADES

Como um gesto pedagógico, conversar se dirige não tanto àquilo que as coisas são, mas àquilo que há nas coisas. Conversa-se não tanto sobre um texto, mas sobre seus efeitos sobre alguém, conversa-se não tanto sobre um saber, mas sobre suas ressonâncias em nós, conversa-se não para saber, mas para manter tensas as dúvidas essenciais: o amor, a morte, o destino, o tempo (SKLIAR, 2018, p. 12).

Ainda no ano de 2019 preparei um Horário de Atividades para apresentar às participantes da pesquisa os resultados da primeira transcrição realizada. Naquele momento eu necessitava de algumas respostas quanto à complexa tarefa de por em linhas os pensamentos e narrativas que se revelavam. A ideia inicialmente era acolher todas as professoras no mesmo espaço. A princípio dividiria dois grupos de trabalho, um com as professoras selecionadas para a pesquisa com a minha mediação, outro para organizar as demandas que eram emergentes naquele mês de novembro, como a elaboração dos relatórios das crianças sob a orientação da diretora geral. Porém, o movimento que começava a ser provocado necessitava ser conhecido por todas, afinal nossos Horários de Atividades ganhavam um componente que não passaria despercebido: o gravador. Com essa ferramenta de captura das falas, produziríamos materiais que tornariam públicas as nossas ações. Juntas optamos por seguir com as propostas desse primeiro encontro coletivo agregando as outras quatro professoras, o que foi muito produtivo, pois embora não façam parte diretamente da pesquisa, estão inseridas no contexto de nossas formações. Assim, flexibilizei a ideia inicial para atender às sinalizações do grupo, de forma que todas pudessem conhecer a maneira como pretendia conduzir a investigação em torno dos Horários de Atividades. Uma outra possibilidade de atribuir função e relevância para o que juntas vivenciamos.

Para compor o local do encontro, preparei as narrativas, construídas a partir do gatilho “Os caminhos que me trouxeram até aqui”, transcritas sobre algumas imagens de tecelãs com intuito de remeter essas histórias aos fios que cruzam tantas outras histórias e experiências. Essas imagens foram dispostas em uma estrutura feita com canos e elástico. O efeito, semelhante a um varal emaranhado, conduzia-nos a tecer nossa diversidade, nossa pluralidade que em dadas situações se cruzam e dão sentido às nossas relações cotidianas.

Ao chegarem ao refeitório, um dos locais em que nos reunimos, a boa surpresa com a estrutura de canos e elástico convidou as professoras a lerem as histórias dispostas ali. *“É diferente de só falar, é como se olhar no espelho, toca mais uma vez nessa questão da*

*identidade a possibilidade de se ver de outra maneira*”, declarou a professora do Relato 1 após parar e ler a transcrição de sua narrativa. A sua estranheza colabora para a reflexão apresentada por Passeggi, Demartini e Novaes (2018, p.59) ao entender a narrativa como uma atividade humana que serve de instrumento para a organização da experiência. Ao mencionar a possibilidade de se ver de outra maneira, a professora revela um exercício de identificação e reconhecimento dos componentes constitutivos de sua identidade pessoal e profissional.

Prosseguimos, dispostas em círculo, algumas sentadas no chão e outras em cadeiras, para a leitura do texto “Elogio à conversa (em forma de convite à leitura)”, de Skliar (2018). Em nossos encontros buscamos preencher os primeiros momentos com acolhidas que possam sustentar a condução das demais propostas. Ora utilizamos uma leitura deleite, ora uma música que nos auxilia na transição entre o encerramento de uma aula e o começo de um estudo sistemático, ora uma dinâmica que nos aproxima e nos faz refletir sobre a vida. A escolha por “Elogio à conversa” para abrir o primeiro encontro coletivo, voltado para a pesquisa, se firmou na essência do texto revelada na riqueza dos momentos de conversa. Os caminhos da pesquisa precisavam ser coerentes ao que já fazíamos enquanto formação.

Todas as vezes que nos propúnhamos a estar em Horários de Atividades, seja para estudo ou planejamento, nossa forma de condução era marcada pela conversa. Por uma fala que atravessava a outra, por uma ideia que puxava outra, por uma palavra inesperada. Nas palavras de Skliar (2018, p. 12): “Uma conversa é um conglomerado de rostos, gestos, vozes e silêncios. É o corpo quem conversa, não o conhecimento prévio. Uma pergunta arca o corpo e uma possível resposta inclina-o para frente”. Era natural investigar sobre as formações em Horários de Atividades seguindo essa linha, pois, concordando com a provocação feita por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), é possível conversar enquanto pesquisamos e dessa conversa fluir ciência.

Em seguida, cada narrativa de apresentação das professoras envolvidas na pesquisa foi lida pelas demais que participaram do encontro. Com as leituras de um pouco que cada professora elegeu revelar sobre sua história, o refeitório foi tomado por risos, alguns aplausos e também suspiros. O gravador parecia ter cumprido sua única função, pois já na leitura do segundo relato era possível perceber as expressões faciais desanuviadas.

Abaixo apresento o quadro temático criado a partir das impressões e narrativas das professoras, após ouvirem suas histórias lidas por outras colegas.

Quadro 3 – Análise das narrativas das professoras		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
Professora 1 - <i>“Imagina nossas histórias em um livro? Nunca nem tinha parado para pensar em tudo isso (...) De vez em quando eu falo, vou escrever um livro da minha história, de quando saí lá de Itaquira”</i> .	<i>(...) escrever um livro da minha história.</i>	O desejo de tornar público sua história de vida.
Professora 3 - <i>“É diferente de só falar, é como se olhar no espelho, toca mais uma vez nessa questão da identidade a possibilidade de se ver de outra maneira. É como se eu estivesse me revisitando de um outro jeito, com outra versão de mim”</i> .	<i>(...) toca mais uma vez nessa questão da identidade; (...) outra versão de mim.</i>	A reinvenção de si pela atividade narrativa .
Professora 5 - <i>“Muitas ideias surgem das sinalizações das professoras, mas isso porque conseguimos construir uma relação de parceria e confiança”</i> .	<i>Sinalizações das professoras; (...) uma relação de parceria e confiança.</i>	A rede de colaboração e parceria que propicia a troca de saberes, mas sobretudo o compartilhamento das histórias de vida.
Temática 3 - Rememorar e publicizar a vida como dispositivo de uma pesquisa-formação		

### 3.1 Rememorar e publicizar a vida como dispositivo de uma pesquisaformação

Perder a memória e ser assombrado são alguns dos riscos que corremos quando retemos histórias (...) Mas, por outro lado, se as passamos a diante, seguem iluminando os caminhos de quem conta e de quem ouve. As histórias que amamos, devemos à generosidade de pessoas que, numa longa e misteriosa teia, fizeram com que elas chegassem até nós. Contar é um modo de continuá-las e mantê-las vivas, de nos mantermos vivos, de fazer a roda girar (GIBSON; FRANKLIN, 2019, p.118).

Narrar nossas trajetórias de subjetividades e objetividades nos faz refletir as dimensões do conhecimento de nós mesmas e girar a roda é perpetuar quem somos através de outras vidas tocadas por nossas experiências e atuação no mundo. Narrar nossas histórias é uma forma de propiciar encontros de saberes, de alimentar a história em “nossa memória coletiva do passado, consciência crítica do presente e premissa operatória para o futuro” (FERRAROTTI, 2014, p.53). Conhecer a si é uma atividade formadora carregada de simbologias, sentimentos e motivações.

Com Passeggi (2008) é possível compreender que para o adulto há o risco de se expor ao escrever sobre sua vida, entretanto é uma oportunidade de clarificar suas atitudes e decisões, compondo uma reinvenção de si para melhor agir no mundo. O trecho “(...) *é como se eu estivesse me revisitando de um outro jeito, com outra versão de mim*” corrobora com Bragança (2018) no sentido de, na leitura da história do outro, haver um reencontro do ser com ele mesmo, uma partilha com as pessoas, com as práticas pedagógicas e com o mundo. Recorrer ao passado para compreender as identidades que ao longo do tempo foram constituídas, pode oferecer alguns sinais, algumas pistas a respeito das escolhas que fazemos e que marcam nossas práticas. Porém, a intencionalidade no recurso às lembranças do passado precisa alcançar pretensões maiores, que ultrapassem as meras recordações, que possibilitem religar nosso ser a outros seres, a ponto de transformar pensamentos, concepções, ideologias, ações, relações.

Outro ponto importante a salientar é a concepção de identidades como uma formação interior em constante processo de evolução da existencialidade humana, que por assim se definir, aproximo-me de Josso (2007, p. 419) ao conceber o ser humano em sua totalidade, “precisamente porque essa dimensão do ser não é passível de fragmentação”. A autora reflete sobre o processo de estranheza do outro à estranheza de si nas narrativas como episódios que provocam diferentes sentimentos frente à exposição oral do vivido. Essa estranheza mobiliza a busca por significações, seja de experiências significativas, as que nutrem e confortam, seja

de experiências fundadoras, uma experiência maior que se tornou orientadora ou reorientadora de um projeto de vida, de uma arte de viver.

Pensar sobre o ato de rememorar e publicizar a vida como um dispositivo de pesquisa-formação me liga, mais uma vez, a Josso (2010 b) e às contribuições de Delory-Momberger (2014), no campo da investigação com narrativas de vidas em formação, no sentido de serem essas autoras importantes referenciais no que tange a reconhecer a figura docente como uma figura pública enquanto ser social. Ambas as autoras são movidas pelas contribuições de Pineau (2008) à reflexão do curso da vida como um movimento de autoformação.

Os dois primeiros trechos destacados no quadro 3, de forma geral, exprimem vozes que buscam localizar-se na estranha tarefa de refletir sobre o que fizeram de suas vidas, os rumos que trilharam e a escolha da versão que optaram por externar aos outros. O último trecho, que em sua essência exprime a relação de confiança construída pelo grupo, tem a palavra “*sinalizações*” como uma abertura de outras significações, a que gostaria de dar ênfase pela visão de mundo expressada por essas possíveis sinalizações que saem das narrativas das professoras. Indicações surgidas de um contexto maior, advindas de histórias de vida e, portanto, valiosas contribuições, ou “*ideias*” como classifica a professora colaboradora, acerca de como podemos atuar melhor em nosso fazer diário atravessado por diferentes desafios, por um aspecto crucial, os “saberes subjetivos e não formalizados que os indivíduos utilizam na experiência de sua vida, nas suas relações sociais, na sua atividade profissional” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p.91).

Rememorar a vida em atividades coletivas nas quais há propostas formativas, não significa que o formar-se estará instituído em cada sujeito aprendente, mas inaugura uma janela de oportunidade para que os envolvidos em tais propostas revisitem suas memórias em outros contextos e delas extraíam ensinamentos para a continuidade de suas jornadas. Em “*Nunca nem tinha parado para pensar em tudo isso*”, percebe-se a existência de uma inauguração, um ato iniciático de, pela narrativa, inscrever-se em uma história pessoal e ao mesmo tempo coletiva, social. Uma parada de reflexão sobre aspectos não considerados antes, um direcionamento de uma avaliação de si, propícia para despertar o que há de formativo em suas histórias.

Josso (2010 b) refere-se ao ato de narrar a vida como uma etapa, que posteriormente, pelo processo de reflexão, pelo empenho individual em conceber uma formação de si, constitui uma biografia educativa. A biografia educativa é caracterizada pela autora em três

grandes etapas reflexivas: atenção interior como atividade reflexiva do processo de formação e de conhecimento com um trabalho introspectivo a partir de indagações tais como: “Como me tornei no que sou; como tenho eu as ideias que tenho” e produção de uma narrativa oral e depois escrita (pelo sujeito da formação) com o que elaborou a respeito das problemáticas apresentadas nas duas primeiras etapas.

Por compreender que a biografia educativa é constituída de processos reflexivos, com etapas definidas que gerariam material para outra pesquisa, não será tratada aqui com o aprofundamento pertinente, pois as narrativas apresentadas nesta pesquisa são transcrições de conversas com as participantes e não uma produção autoral de escritas das próprias professoras, em intervalos de tempo de assimilação do que e como seria relevante escrever ou desconsiderar em suas histórias. O passo-a-passo que Josso (2010 b) empreende tem uma outra perspectiva de abordagem. No entanto, exponho a possibilidade de ver o trabalho com a biografia educativa como um percurso experimental, de abordagem individual e em grupo, a conhecer o estágio em que se encontra cada professora em seus questionamentos e compreensões acerca do exercício docente. Um entusiástico modo de operar os tempos da formação no interior da escola com inspiração em um trabalho com biografias educativas, por serem essas, mecanismos de acesso aos elementos formativos em cada sujeito.

Seriam as memórias, em suas construções de lembranças e sentimentos, um mecanismo de defesa frente às boas e más experiências do ser humano? Todas as professoras presentes nesse primeiro encontro coletivo apresentaram reações positivas em ler e ouvir as suas e outras histórias. As seleções que fizeram formaram contextos elucidativos para a visão de mundo que possuem atualmente. Aqui se apresentam fragmentos de memórias construídas socialmente com marcas das tensões entre o “eu” e “outro”, pois o que permitimos tornar conhecido busca atender, muitas vezes inconscientemente, a uma expectativa de aceitação interior e exterior.

A dialética entre autonomização desejada e conformização esperada foi interpretada por Josso (2010 b, p. 74) como o “motivo mais representativo dos processos de formação”. Isso porque há um jogo tensional entre aquilo que o sujeito aprendente deseja para si e aquilo que (em geral, a família) perspectivam para ele. Uma relação de poder prestes a se romper e inaugurar caminhos outros ou se cristalizar em continuidades. Um desafio para um projeto de formação como os Horários de Atividades que buscam acolher os sujeitos da formação em suas diferentes manifestações enquanto seres psicossomáticos, uma vez que:

Toda formação tem de viver numa tensão difícil, mas profundamente estimulante, entre uma reflexão mais pessoal sobre o processo de formação individual e uma reflexão mais social sobre a inserção profissional e o enquadramento institucional de cada um. Só essa tensão é criadora. Só ela permitirá abrir novas vias para a formação de adulto. Sabemos que não é um caminho fácil de trilhar, nem para os reponsáveis da formação, nem para os formandos. Mas sabemos também que ele é o único que, a médio prazo, poderá assegurar uma transformação individual e uma mudança institucional, razões de ser de qualquer projeto de formação (NÓVOA, 2010 a, p.183).

Neste sentido, os esquecimentos em muitos casos podem corresponder à sobrevivência na relação de poder entre os diferentes discursos que atravessam as tensões entre o “eu” e o “outro” pelas narrativas. A produção de nossas memórias individuais e coletivas se funde às questões históricas em suas manifestações políticas, culturais e sociais ao longo do tempo e se faz essencial o entendimento de que a memória não apenas preserva informação, mas atua processualmente como um sinal de luta, na percepção de Portelli (2010).

Para Josso (2010 a), rememorar é parte da pesquisaformação, pois por esse recurso acionamos as memórias constitutivas de nossas experiências. Acessamos as recordações-referências, conceito criado pela autora para designar as experiências formadoras elegidas pelos sujeitos, em dimensões que transitam nossas subjetividades, representações sociais e identidades em construção. Uma forma de narrar “não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida” (JOSSO, 2010 a, p. 40), um processo de individuação, de procura consciencial como atributo de sua existência.

Outra importante contribuição de Josso (2010 a, p. 90) quanto ao ato de rememorar refere-se aos momentos ou acontecimentos-charneira, conceito utilizado pela autora para representar “uma passagem entre duas etapas da vida”, um processo caracterizado como um “divisor de águas”. Esses momentos ou acontecimentos-charneira emergem do trabalho com a biografia educativa e inauguram um processo progressivo de autoconhecimento, de formação evidenciada pelas singularidades e aprendizagens que orientaram as escolhas do sujeito aprendente no curso de sua vida.

Os momentos ou acontecimentos-charneira estabelecem uma marca formadora nas vivências rememoradas como símbolos de rupturas ou transformações pessoais, nas quais os sujeitos da formação, dentro de uma lógica pessoal e social, investem significado para sua existência através da reflexividade. Assim, a narrativa reflexiva de si presente em “(...) *minha identidade como professora negra e militante surgia ali, naquela roda de dança*”, corrobora com o conceito utilizado por Josso (2010 a) essencialmente porque há, do ponto de vista da professora colaboradora, um episódio que marca uma transformação em sua visão de mundo.

Um “divisor de águas” a nortear sua maneira de pensar e agir enquanto profissional, enquanto ser em transformação ao caminhar para si.

“*Imagina nossas histórias em um livro?*” A pergunta demonstra uma suposição quase fantasiosa, como se ainda fosse pouco provável o interesse por histórias de pessoas comuns. A mesma que indaga prossegue mais à frente dizendo: “*De vez em quando eu falo, vou escrever um livro da minha história, de quando saí lá de Itaquira*”. Suas ideias a respeito da publicização das histórias de vida podem ainda estar marcadas pela concepção que valoriza as narrativas heróicas, as grandes narrativas que evidenciavam personagens de uma história das elites.

Ao tomar por princípio a ideia de que temos uma história porque narramos e não o inverso, Delory-Momberger (2012 a) aposta em uma metamorfose das “grandes narrativas”, não mais centradas em representações coletivas, em uma narrativa do mundo com influência da etiologia e da escatologia que marcaram a produção dessas “grandes narrativas” ao longo da história da humanidade. Sua aposta está firmada em uma construção sócio-histórica, de elaboração de uma “grande narrativa da existência individual”, de uma transformação das “grandes narrativas históricas” para narrativas de formação, por essas valorizarem o indivíduo em sua atuação na sociedade, por seu modo singular de representação da vida e como se posiciona em seu percurso formativo em constante aprendizagem, em cada situação, em cada experiência, uma educação de si.

O modo singular de representação da vida está atrelado ao que Delory-Momberger (2012 b) associa como um processo de individuação, no qual o ato reflexivo, a junção do inconsciente e consciente de cada sujeito é especialmente um processo de transformação. Neste sentido, faço uma aproximação da contribuição da autora com a teoria junguiana, campo de investigação de Gasparello (2006), que esclarece o processo de individuação como um conceito que difere do individualismo por ser compreendido como uma maior conscientização dos arquétipos que constituem cada ser humano. Um processo que envolve conscientização de três importantes aspectos: persona (máscaras sociais), sombras (nossos defeitos e/ou qualidades que estão em nosso inconsciente) e animus ou anima (masculino/feminino). E ainda, a dimensão simbólica presente na dialética consciente-inconsciente.

Mas qual ligação pretendo destacar aqui com o que vinha tratando a respeito da metamorfose das grandes narrativas? Para Delory-Momberger (2012 c), o caminhante, o ser em processo de individuação, está e vive no espaço social, com suas experiências e arquétipos

culturalmente construídos. Esse espaço social é um espaço de interação na medida que há paisagens construídas pelo caminhante, ao mesmo passo que as paisagens o constroem.

A metáfora utilizada por Delory-Momberger (2012 c) dá destaque à narrativa como uma atividade de libertação para os indivíduos, ao não mais ser sustentada pelas grandes narrativas da modernidade em seus discursos de razão, progresso e emancipação, por exemplo. Ou seja, cada indivíduo, em sua trajetória de vida em formação, ao mesmo tempo que constrói a si está também construindo o que está para além de si, sua expressão de ligação com o mundo pela reflexividade e historicização de sua experiência, ressignificações que lhe conferem um lugar no tecido das coletividades: “ (...) É a figura de um sujeito capaz de constituir mundo em si mesmo que se efetiva a condição biográfica” (DELORY-MOMBERGER, 2012 a, p.144). A condição biográfica expressa uma quebra com o paradigma neoliberal que vincula a imagem de um mundo homogêneo e unificado, que descaracteriza a multiplicidade dos indivíduos e suas manifestações.

Ao chamar a atenção para a maneira como a globalização é percebida por aqueles que a vivem, precisamos reconsiderar a relação entre o mundo de que fala a mundialização e aquilo que constitui o mundo para cada indivíduo: a soma de acontecimentos, experiências, representações, sentimento, crenças que cada um experimenta e constrói como elementos formadores de seu mundo. Em outras palavras, precisamos nos colocar a questão do lugar de si em sua relação com o lugar do mundo e daquilo que essa relação faz acontecer (DELORY-MOMBERGER, 2012 a, p. 139).

Enquanto Delory-Momberger (2012 a) apresenta uma perspectiva de metamorfose das grandes narrativas do campo macro (narrativas do mundo) para o micro (a existencialidade de cada indivíduo), em Josso (2010 a) encontra-se o termo metamorfose associado ao ser e sua formação experiencial composta por experiência existencial (totalidade do ser) e aprendizagens pela experiência (instrumentalização de um saber fazer) na qual a atividade consciente do ser produz aprendizagens por suas competências existenciais (somáticas, afetivas e conscienciais) capazes de transformar a condução de sua história de vida, suas subjetividades, seu interior. Uma transformação baseada em um caminhar para si, um projeto a ser construído ao longo da vida que não se esgota no ser, mas que se expande a ponto de transformar suas relações. Sugere-se assim, que ambas as autoras apresentam perspectivas semelhantes na abordagem biográfica da formação quando o foco é a construção de si e sua maneira de intervenção no mundo, pelo viés de um projeto de conhecimento ambivalente, singular-plural.

Nesta direção entre o individual e o coletivo, há também as inferências de Nóvoa (1992) quanto a uma gestão pessoal, um justo equilíbrio entre rigidez e plasticidade pela ação reflexiva e apropriação dos saberes que os docentes dispõem, como estratégia de fortalecimento de suas identidades, de forma a contribuir cada vez mais para práticas pedagógicas conscientes, menos suscetíveis aos modismos e tendências que pouco contribuem para a transformação do ser humano e suas relações, sua atuação em conjunto.

Portanto, compreendo que tanto o conceito de biografia educativa, com foco no processo reflexivo de identificação das experiências e aprendizagens, quanto o conceito de condição biográfica, com ênfase em uma perspectiva sociopolítica da consciência de si, convergem no intuito de instituir a figura docente como detentora do poder de centralidade em seu processo de formação, instaurado por um projeto de futuro que comporta um sujeito da formação mais consciente de suas caminhadas. Ou seja, de professoras e professores assumirem a posição de atrizes e atores de suas próprias histórias através de um movimento interior, de reflexividade e transformação da maneira como orientam suas vidas.

Porque o processo autorreflexivo que obriga a um olhar retrospectivo e prospectivo, tem de ser compreendido como uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da relatividade social, histórica e cultural dos referenciais interiorizados pelos sujeitos e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade. É no decurso dessa situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa, de fato, a elaborar-se um projeto de si por um sujeito que orienta a continuação da sua história com uma consciência reforçada dos seus recursos e fragilidades, das suas valorizações e representações, das suas expectativas, dos seus desejos e projetos (JOSSO, 2010 a, p. 86).

Por esse motivo, rememorar e publicizar as histórias de vida configuram dispositivos de uma pesquisa-formação por comportar, na atividade narrativa (que é viva e transitória), a inscrição de um sujeito aprendente consciente das dimensões sociais, afetivas, subjetivas, políticas, culturais e tantas outras que atravessam seu itinerário de vida, capazes de transformar pensamentos e ações, unir experiências e vivências em um projeto de formação amplo, em suas esferas temporais, singular-plural pelo sentido que cada ser humano dá à sua existência.

O espanto de considerar que sua história possa caber em um livro está conjecturada à voz que lhe dizia que quem era pobre tinha que ser professora. Desconstruir as imagens formuladas acerca da docência e da sua própria posição social é fundamental no processo de inscrever-se como ator racional, protagonista de sua autoformação. É estar em constante alerta e nutrir a ideia de, pela atividade narrativa, ser possível revisitar as versões de si, e com isso,

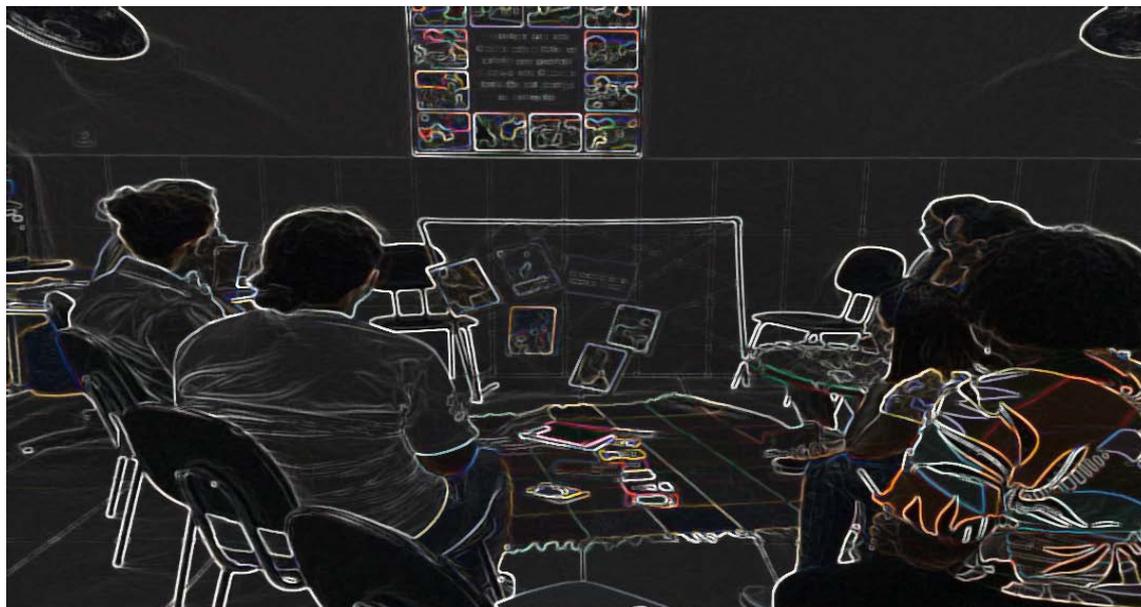
permitir a mutação das nossas identidades, sempre incompletas. Na direção dos pensamentos de Nóvoa (1992), a estimular um olhar para a nossa profissão que seja científica e sobretudo humana. Esse movimento reflexivo, que não pode ser “confundido e/ou reduzido a uma ação meramente introspectiva”, como alerta Josso (2007, p.420), precisa ser cercado de intenções pedagógicas em seus contextos formativos.

Para finalizar nosso primeiro encontro coletivo de socialização das histórias de vida e formação, propus uma dinâmica que consistia em lembrar e selecionar alguns Horários de Atividades que foram marcantes na trajetória daquele grupo. Uma grande peneira com fitas e cartões foi passada de mão em mão. Nos cartões, temas de encontros diversos onde puderam escolher os que mais foram significativos. A orientação era que cada uma escolhesse uma temática relacionada a um Horário de Atividades e como nesse primeiro encontro coletivo havia outras professoras, que não estariam diretamente ligadas à pesquisa, foi necessário reduzir os temas escolhidos considerando os que foram selecionados pelas professoras colaboradoras.

Esse primeiro encontro coletivo, em sua dimensão experiencial de construção de uma pesquisa, nos convidou a perceber os detalhes da vida cotidiana em suas sutilezas. Compreendemos que os Horários de Atividades, como um projeto de formação, podem em seus espaços/tempos constituir em sua essência a valorização das histórias de vida em constante formação. Deste modo, os espaços/tempos da formação não se reduzem ao interior da escola e ao tempo do relógio, mas permeiam os espaços da vida privada e os tempos de uma cronologia entre passado, presente e futuro.

A fotografia a seguir capturou parte do cenário que nos acolheu neste primeiro encontro coletivo. Nela há o destaque para as narrativas de apresentação inseridas na estrutura de canos e fios e o círculo formado por nossas professoras colaboradoras.

Fotografia 1 - Primeiro encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 18/11/2019)



Fonte e Edição: Alessandra S.R.S Martins (2019)

As seleções feitas na dinâmica da peneira ajudarão a compor o quadro temático do último capítulo desta pesquisa, com abordagens dos efeitos que tiveram sobre as professoras colaboradoras. A fotografia que encerra essa tematização capturou um momento da dinâmica servindo como uma espécie de recorte visual e estético do contexto formativo no qual nos envolvemos. Com o passar do tempo servirão de lembrança e recurso para acionarmos as vivências e afetos partilhados entre nós para outros além de nós.

Fotografia 2 - Primeiro encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 18/11/2019)



Fonte e Edição: Alessandra S.R.S Martins (2019)

### 3.2 Formar é sempre formar-se

(...) as próximas gerações passarão pelo menos um terço das suas vidas, provavelmente mais, em programas de formação. É por isso que este “mercado” suscita tantos interesses e levanta tantas controvérsias. Mas perderemos uma oportunidade única se dirigirmos a atenção apenas para as questões do “emprego” e das “tecnologias”. A nossa matéria são as “pedras vivas”, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é sempre formar-se (NÓVOA, 2010 a, p. 22).

Ao iniciar o ano de 2020, a equipe pedagógica e gestora na qual faço parte organizou algumas intenções de trabalho em Horários de Atividades, seguindo sinalizações feitas pelas professoras, no ano anterior. Desta forma, já no mês de fevereiro, em consonância com o calendário da Secretaria Municipal de Educação, foram retomadas nossas formações na escola. O corpo docente não foi alterado com o novo ano letivo e novas turmas que surgiram. Todas já estavam familiarizadas com a produção de materiais e gravações para esta pesquisa.

Combinamos previamente com as professoras que em nosso primeiro Horário de Atividades de 2020 estaríamos dividindo dois grupos de trabalho. Enquanto um construía estratégias das semanas de adaptação para as novas turmas e acolhidas às crianças e seus familiares, o outro grupo (formado pelas professoras colaboradoras da pesquisa) daria continuidade às conversas sobre nossos percursos formativos em Horários de Atividades. Mas antes que essa divisão de tarefas ocorresse, todas foram recebidas em nosso refeitório em uma espécie de boas vindas às nossas rotinas de reflexões e atravessamentos. A mesa do café de fim de tarde, um desafio que nos estimula a cuidar uma das outras, foi apontada como um elemento agregador que não podia faltar em nossas reuniões.

Em seguida, cada grupo se dirigiu a realizar o que era previsto para aquele horário. Parte das professoras permaneceu no refeitório com a diretora geral para definição das ações que mencionei anteriormente e com quatro das professoras colaboradoras (uma delas não pode estar presente neste dia) segui até a biblioteca, local que escolhi para acolher as novas narrativas que surgiriam.

A biblioteca foi cenário de outros Horários de Atividades realizados anteriores à pesquisa. Lembro que na biblioteca aconteceu uma formação bastante emblemática para o nosso grupo. Na ocasião, nos reunimos para compartilhar experiências relacionadas às nossas histórias de vida e formação. As experiências poderiam estar vinculadas ao tempo de infância, estágio ou fase adulta como professoras. Após o entrelaçamento das nossas histórias, usamos tintas para pintar um tecido cru e construímos uma colcha de retalhos, sugestiva à história de

mesmo nome lida para iniciar a reunião. A biblioteca nos traz muitas lembranças e essa é de longe uma que nos inspira a cultivar formações que atravessam nossas constituições.

A biblioteca fica em um terreno anexo, como uma extensão da escola a serviço da comunidade. Tomamos por hábito realizar ali alguns Horários de Atividades para firmar nosso compromisso com aquele local de cultura, pesquisa e descobertas. Nosso ato político em meio a tantas outras ações de resistência necessárias em comunidades carentes. Uma busca por manter vivo um patrimônio de esperança e palavras múltiplas que são capazes de mover sonhos, utopias.

Nóvoa (1992) explica que o interesse renovado pelas histórias de vida em pesquisas e estudos pode contribuir para a formulação de um pensamento não apenas com influência do olhar antropológico, sociológico ou histórico, mas um pensamento propriamente pedagógico sobre a docência e nossa evolução na profissão. Para corresponder com essa expectativa, o autor enfatiza que nossa profissão precisa se dizer e se contar. Ou seja, para além de um convite, há uma convocação em tornar conhecidas nossas histórias e modos de exercer nossos atos educativos.

Como de costume, preparei o ambiente com alguns elementos que pudessem nos conectar com o momento especial de troca de ideias e percepções. Utilizei pequenos quadros de giz, inspirada no relato da professora 2 que sempre sonhou em ser professora e pedia quadro e giz ao seu pai ainda quando criança. Um varal luminoso ajudou a compor uma sequência de cartões com frases ditas pelas professoras em suas narrativas de apresentação. A sequência de cartões iniciava com uma frase que havia selecionado de Nóvoa (2010 b, p.22): “Formar é sempre formar-se”. Uma das professoras entrou na biblioteca dizendo: “*Eu já achei o meu*”. Outras passaram a perceber que os escritos nos cartões correspondiam às falas delas. Não havia informado a autoria das frases, mas logo se identificaram.

O próximo quadro temático reuniu importantes pistas narrativas sobre a chegada e permanência das professoras colaboradoras na escola em que juntas trabalhamos e as frases inseridas nos cartões foram destacadas em negrito.

Quadro 4 – Análise das narrativas das professoras		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
Professora 1 - “ <i>A escola vai inaugurar e eu vou inaugurar junto com ela</i> ” Vou começar junto com a escola nova, vou pra lá aprender com ela. Vai aprender todo mundo junto”.	(...) eu vou inaugurar; Vou começar junto com a escola nova.	O desejo e a decisão de tornar algo novo em sua trajetória profissional..
Professora 2 - “ <i>Eu já estive pra sair dessa escola, mas eu gosto de desafios. Vejo que a escola está crescendo, a escola está se moldando e eu estou me moldando junto. Estou crescendo, aprendendo a ser professora da educação infantil. Isso é um desafio. Isso é um motivo para eu ficar. Eu tinha a concepção de educação infantil como um trabalho pronto</i> ”. O brincar, o mundo infantil me mudou.	<i>Desafios;</i> (...) me moldando junto... aprendendo a ser professora da Educação Infantil; O brincar, o mundo infantil me mudou.	A transformação de concepção sobre o trabalho com crianças pequenas e a identificação de um motivo que a faz permanecer na escola: o desafio de ser professora da Educação Infantil.
Professora 3 - “ <i>Eu escolhi vir para essa escola. Além de eu escolher também fui escolhida por esse lugar. Não é só a questão profissional, mas a história de vida ajuda a fazer parte desse lugar, da escola, do bairro. Escolher e ser escolhida. Eu aprendo muito com as crianças. Apesar de já conhecer as Malvinas, é um outro aprender agora. Resultados sempre têm, nós é que muitas vezes não temos instrumentos suficientes para perceber</i> ”.	<i>Escolher e ser escolhida;</i> <i>História de vida;</i> <i>Eu aprendo muito com as crianças;</i> (...) é um outro aprender agora; <i>Resultados sempre têm.</i>	As escolhas profissionais impulsionadas pelas histórias de vida e a identidade docente expressa em “escolher e ser escolhida”. Os resultados positivos e a sensibilidade para percebê-los: um outro aprender identificado nas relações com as crianças da Educação Infantil.

<p>Professora 4 - <b>“Sobre o Horário de Atividades eu acho que se é formação precisa se renovar sempre. Em várias escolas eu não tinha vontade de voltar. Eu voltava pela equipe, pelo vínculo que eu tinha com as pessoas. Hoje eu volto com prazer porque sei que prepararam algo especial. Aqui na nossa escola sempre encontro algo novo em nossas reuniões. Os Horários de Atividades acabam me ajudando nesse sentido”</b>.</p>	<p>(...) se é formação precisa se renovar sempre;          (...) voltava pela equipe, pelo vínculo com as pessoas.          (...) sempre encontro algo novo em nossas reuniões...acabam me ajudando.</p>	<p>A potência dos Horários de Atividades destacada pelo movimento de renovação. Efeitos da formação em Horários de Atividades Os vínculos firmados.</p>
<p>Professora 5 - “Os Horários de Atividades eu não compreendia como formação. Era apenas um horário para cumprir. Hoje vejo nossas reuniões como uma formação continuada, pois a formação está para além da elaboração de um planejamento. <b>Fico pensando como cheguei aqui, mas muito mais no que me mantém aqui</b>, que é exatamente acreditar na equipe que estamos construindo, em tudo que estamos conquistando, os vínculos que formamos até aqui.</p>	<p><i>Era apenas um horário para cumprir;          Hoje (...).a formação está para além da elaboração de um planejamento.          Fico pensando (...)</i></p>	<p>A rememoração e a reflexividade como possibilidade de transformação do ser. A formação em Horários de Atividades que agrega valores.</p>
<p>Temática 4 - Dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades</p>		

### 3.2.1 Dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades

Após nos organizarmos em volta da mesa que comportava os elementos escolhidos para nossa acolhida, iniciei a conversa lembrando outros encontros realizados ali naquela biblioteca. Nossos momentos de interação em que deixamos um pouco de nós em cada uma. Expliquei que trechos da primeira abordagem foram selecionados com o intuito de pensarmos a formação em seu sentido mais amplo, da vida pessoal à profissional, sem uma compartimentação do nosso ser, mas como expressões de vida. Os trechos seriam pontos de aprofundamento das nossas ideias acerca do processo de formar-se, pois quando pensamos numa temática a ser levada para estudo e planejamento buscamos considerar as implicações frente ao momento, às necessidades do grupo e a significância de tal temática. Relembrei a

narrativa de apresentação de uma das professoras que havia mencionado os Horários de Atividades como uma formação para além da elaboração de atividades.

A partir do fragmento de Nóvoa (2010 a), que nos desloca, nos põe em um movimento que ressoa a nós mesmas, conduzimos nossas reflexões buscando conexões entre nossas falas.

Destaquei no início da conversa uma narrativa relacionada a uma ação voluntária, uma escolha. Escolher estar nessa e não em outra escola minimamente nos faz pensar que havia motivos bem definidos para tal decisão. Durante a conversa, uma das participantes lembrou que no remanejamento interno foi informada da escola a ser inaugurada. Uma oportunidade de alocar suas duas matrículas em uma única unidade de ensino. Ao apresentarem as vagas uma questão foi posta em evidência. Nas palavras da professora recebeu a recomendação: *“só... (aí teve aquele só né!). A escola fica nas Malvinas, vai lá, conhece e dá uma resposta depois. Mas eu não vi problema algum e dei logo minha resposta que ficaria”*. Em sequência uma das professoras mencionou que ao lado de sua casa tinha uma escola, porém via uma oportunidade para sua carreira profissional a escolha por aquele bairro, pela atuação na educação infantil.

Nesse ponto do diálogo já havia anoitecido e o entorno da biblioteca com sua praça e ponto de ônibus trazia até nós os barulhos das crianças brincando livremente, trabalhadores retornando para suas casas, pessoas fazendo ginástica. De repente a conversa foi interrompida por algumas crianças com bolas de futebol nas mãos que pediam para usar o bebedouro da biblioteca. Os olhos de nós, professoras, se cruzaram e num gesto positivo com a cabeça seguimos olhando os meninos e falando do quanto aquele lugar nos atraía.

A relação presente em escolher e ser escolhida pode apontar interpretações para uma relação afetiva com este lugar, nos permite começar a construir uma rede de determinantes para um senso de pertencimento e formação identitária. As situações adversas, rotulações que impõem “condições” como as que se fazem presentes em um “só que...” não parecem ser impeditivos suficientes para a rejeição por parte daquela que já foi tocada pela inquietude de descobrir-se em um lugar no qual se identifica. De acordo com a professora 3, sua história de vida ajuda a fazer parte desse lugar, do bairro, da escola. Sua relação de pertencimento está atrelada à sua vida pessoal, suas experiências e motivações. A partir das histórias de vida trilharemos os caminhos de uma nova epistemologia da formação, ao qual Nóvoa (2010) destaca direcionar os olhares para o que é formador na vida de cada indivíduo. Isso corrobora com Josso (2010 b) no que tange à concepção de uma biografia educativa, além de a autora

perspectivar a abordagem biográfica na educação como uma metodologia de pesquisa-formação.

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em história de vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação em que os autores dos relatos cheguem a uma produção de conhecimento que faça sentido para eles, que se engajem, eles próprios, num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 1999, p.16).

Um fio a puxar outro fio. A conversa trilhando outras histórias e ao tomar o quadro temático como recurso para a abordagem dos dispositivos de manutenção e fortalecimento das formações em Horários de Atividades, identifiquei alguns pontos de ligação entre as narrativas e o que mais me chamou a atenção foi o sentido da busca: busca por algo novo, busca em aprender a ser professora da educação infantil, por corresponder com os desafios de uma escola nova, busca por uma identificação com seu processo identitário, busca por uma renovação, busca por uma compreensão sobre o que nos faz permanecer naquela escola.

Para uma participante ainda não havia uma resposta lógica sobre o que a mantinha ali em nossa escola, chegando a dizer que nunca havia parado para pensar nessa questão. Outra professora destacou sua crença numa missão e como as circunstâncias da vida, em sua percepção, vão conduzindo as pessoas para onde devem estar. Se uma vez tivemos a oportunidade de escolher aquele lugar, aquela escola, nossa trajetória marcou o que nos faz permanecer ali. Sendo assim, quais determinantes nos mantém naquele lugar?

A reflexão enunciada pela professora 5: *“Fico pensando como cheguei aqui, mas muito mais no que me mantém aqui”*, remete ao movimento proposto por Josso (2010 a) em caminhar para si. São provocações assim, dirigidas ao nosso interior, aberturas de oportunidades para uma avaliação do curso de nossas vidas, impactando positivamente o organismo coletivo no qual estamos inseridos. Sobre os Horários de Atividades, a professora avalia não os compreender anteriormente como formação, mas como um horário para cumprir. Suas vivências na nova escola possibilitaram uma nova compreensão desses espaços/tempos ao enfatizar que acreditar na equipe, nas conquistas e vínculos com o seu grupo de trabalho são os determinantes que a fazem permanecer naquela escola e investir na apropriação dos Horários de Atividades como formação. Ao agregar valor às relações construídas, a professora evidencia um caminho potente dessa formação com base na valorização das trajetórias docentes.

Quando se ouve *“a escola vai inaugurar e eu vou inaugurar junto com ela”* há tanto o desejo quanto a decisão de tornar algo novo em sua trajetória profissional, embora seja

sempre possível redimensionar algo novo também no campo pessoal. E ainda, perspectivar possibilidades frente aos desafios, transitando entre o âmbito pessoal e coletivo quando identifica uma oportunidade de “*aprender todo mundo junto*”.

Estávamos rememorando e refletindo sobre nossa chegada à escola, os desafios enfrentados e descobrindo pontos que nos ligavam e nos faziam insistir naquele desconhecido lugar: o lugar no qual se buscava aprender a ser professora da educação infantil, o lugar de inaugurar-se. Havia a presença de algumas expectativas conjuntamente com essas buscas, manifestadas nos verbos *inaugurar e aprender*, simbolizados por rupturas e/ou partidas. Para Josso (2010 a), o termo busca possui vários significados, porém a autora o destaca como:

(...) a procura de uma nova arte de viver em ligação, captando a vida em seu movimento; a procura de uma existencialidade encarnada; a aspiração a um sentimento de existência em transformação pela mediação da invenção de um “si evolutivo”; o desejo de uma identidade em constante vir-a-ser, sentidos que habitam o processo de exploração das potencialidades de nosso ser no mundo, graças às transformações conscienciais (JOSSO, 2010 a, p. 65).

A busca por um saber viver em ligação e partilha é objeto de investigação nas pesquisas de Josso (2010 a) que constrói quatro essenciais vias para chegar a essa arte existencial: a busca por felicidade, a busca de si e de nós mesmos, a busca de conhecimento e a busca por sentido. Todas conectadas por uma atenção consciente, centrada em si, mas ao mesmo tempo aberta aos outros. A autora elaborou uma configuração gráfica semelhante a um poliedro para representar a interdependência das quatro buscas, na qual o abandono de uma implica o desequilíbrio em nossa formação, motor para outras buscas, num movimento que não se encerra, que está em permanente reconstrução.

Na perspectiva de Freire (2011 b, p. 103) o movimento de busca é compreendido como um movimento de humanização, nossa vocação histórica como desafio contínuo e não como freio imobilizador. O autor enfatiza a ideia de seres mais além de si mesmos, como “projetos”, “como seres que caminham para frente (...) para quem o olhar par trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro”. Sua formulação está ligada à concepção de educação problematizadora, a que reforça a mudança em oposição a uma prática ‘bancária’, centrada no imobilismo. Em práticas de uma educação problematizadora há abertura ao diálogo como uma exigência existencial.

À medida que líamos os trechos destacados nos cartões, íamos entrelaçando nossas abordagens. A professora que havia dito “*vou inaugurar junto com ela*” seguiu discorrendo

sobre a oportunidade de todas aprenderem juntas. Será que esse seria um dos motivos para nos manter ali? O desejo de aprender? A atração pelo desconhecido, pelo diferente?

Achei pertinente explorar mais as impressões desta professora, pois em sua narrativa de apresentação, referindo-se ao momento que deixou de trabalhar na Secretaria de Educação, após treze anos, para voltar a atuar na sala de aula, havia o seguinte relato: *“Fiquei meio atormentada, mas fui para a escolha das escolas, com medo da educação infantil. Eu pensava: eu não sei cantar, não sei brincar...”* Esse trecho da narrativa pulsou muito em minha mente, pois desenha um certo perfil criado pela professora para os profissionais atuantes na educação infantil. Sua idealização sobre a docência motivou minha busca por uma maior compreensão sobre os pensamentos da professora. Perguntei o que a fazia ter medo da educação infantil e o que ela imaginava a respeito do trabalho exercido nesse segmento. Sua resposta produziu uma narrativa que nos mostra o quão rico é pensar os espaços/tempos da formação pela via das histórias de vida e experiências das professoras.

Professora 1 - Eu nunca imaginei o trabalho com a Educação Infantil. Eu nunca nem me imaginei trabalhando com crianças da Educação Infantil. Os meus medos eram todos os medos possíveis. Medo de não ter jeito com a criança, medo de não saber organizar as aulas. Porque eu não conhecia nada então eu tinha medo de tudo, medo do relatório. Foi bem angustiante, mas acredita que esses medos nem existem mais? Alguns pouquíssimos. Como eu não tinha nenhum pensamento formado sobre a Educação Infantil, ele não mudou. Eu construí um pensamento. Quando eu estava na Secretaria de Educação para fazer a escolha da escola, tinham umas diretoras de escolas e uma delas comentou que saiu da Educação Infantil porque várias professoras entendiam o brincar por brincar. Aí comecei a pensar: como você vai fazer um trabalho com crianças tão pequenas e brincar por brincar? Brincar por brincar ela faz em casa com o pai e a mãe, né? A professora da Educação Infantil tem o papel de observar, para direcionar a brincadeira de forma que a criança se desenvolva como um todo, sem limitar esse processo de aprendizagem. Por exemplo: você vai ao parquinho e a criança vai ficar brincando lá sem direção? Não, é preciso parar, observar, planejar antes claro, e a partir do seu planejamento seguir ou modificar de acordo com o que as crianças te responderem.

Há muitas contribuições presentes na narrativa acima e começo por destacar o cotidiano da educação infantil como um campo repleto de sentidos, apreciações, movimentos, intencionalidades. É educação dos sentidos, para conhecer o mundo por olhares de estranhamento que impulsionam a curiosidade. Na Educação Infantil, a aprendizagem percorre o viés da brincadeira e da interação, uma complementando a outra e as intenções pedagógicas não se limitam ao que não é sentido, experimentado. É uma possibilidade apontada por Tiriba (2018) à superação do paradigma do divórcio entre natureza e seres humanos para a transformação das relações em âmbito afetivo. Por esses e tantos outros

motivos é compreensível identificar a primeira etapa da educação básica como um desafio ao qual nos faz rever nossa formação e buscar a continuidade em sermos aprendizes.

Os medos apontados pela Professora 1, relacionados ao cuidado com as crianças, a organização das aulas e elaboração de relatórios por exemplo, são medos do desconhecido, ao que se apresenta como novo em nossa trajetória, que nos tira muitas vezes do automatismo, do reducionismo. Seus medos não foram capazes de desconsiderar o respeito pelas sinalizações das crianças (quando se refere ao trabalho no parquinho como exemplo) e revelam a seriedade com a qual devemos tratar o trabalho na Educação Infantil. Acrescento à narrativa da professora 1 uma importante consideração de outra professora: *“Eu tinha a concepção de educação infantil como um trabalho pronto”*. Aproximando o olhar para o que a Professora 2 chama de trabalho pronto, destaco as atividades descoladas do cotidiano, sem significado para as crianças. Junto aos trabalhos prontos está uma concepção de ensino que há tempos lutamos para superar, a ideia de que à professora cabe o papel de ensinar e ao aluno o de aprender. Daí originam-se práticas reducionistas de cópias, memorizações e repetições presentes ainda na educação infantil. Daí originam-se práticas dicotômicas entre o brincar e o aprender, práticas redutoras do potencial criativo presente nas crianças. No entanto, há uma direção a persistir: o investimento na formação.

A mesma professora explora essa direção quando diz: *“O brincar, o mundo infantil me mudou”*. Ou seja, sua mudança de concepção propiciou uma mudança de suas práticas, um trabalho processual das orientações, estudos e mediações em Horários de Atividades, capazes de impulsionar outras abordagens de ensino, melhorar nossas compreensões sobre o que externamente precisamos dar sentido, porém com ressonâncias internas em nosso mundo interior, ponto de partida para a transformação do ser.

Outra contribuição de grande importância para demarcar a educação infantil como campo privilegiado de trocas e relações entre crianças e professoras surge da narrativa da Professora 3, quando diz: *“Eu aprendo muito com as crianças. Apesar de já conhecer as Malvinas, é um outro aprender agora. Resultados sempre têm, nós é que muitas vezes não temos instrumentos suficientes para perceber”*. Desse modo, as vivências partilhadas constituem singulares aprendizagens que rompem com a lógica adultocêntrica, na qual ao adulto se atribui a função de educar e lapidar os adultos em miniatura ou adultos imperfeitos como eram consideradas as crianças do ocidente até a virada do século XX, conforme aponta Cardoso (2014, p. 43): *“(...) Assim, a visualização da criança como um ser “deficiente”,*

“imatur” psicológica e biologicamente, quando comparado com o adulto, teria prejudicado a pesquisa sobre a criança como tal”.

Narrar que se aprende muito com as crianças sugere uma valorização da vida cotidiana e apreço ao que se constrói com as crianças, além de romper com a lógica de uma educação transmissiva, e neste sentido, colabora com a superação da ideia no qual originou as palavras infância/infante (in = negação; fante = falar) no latim. É reafirmar que os conceitos de infância e criança, a concepção que os adultos têm acerca do período inicial da vida humana e o sujeito que vive nessa fase da vida respectivamente, são “construções sociais que variam no tempo e no espaço” (CARDOSO, 2014, p. 68). Vale acrescentar a essas construções as marcas históricas de uma política higienista de intervenção social no início do século XX em nosso país, especialmente no Rio de Janeiro (capital do Brasil naquele tempo), preocupada não com o bem-estar e direito do indivíduo, mas com a civilidade pretendida e a regeneração da infância e da pobreza à luz da ciência (CÂMARA, 2014).

É importante ressaltar a pluralização dos conceitos de infância e criança modificados ao longo do tempo, pois segundo Priore (2010), o lugar da criança na sociedade brasileira mudou gradativamente ao longo da história e atualmente reconhecer a criança como sujeito histórico e de direitos não uniformiza sua múltipla inserção em nossa sociedade. Diversas infâncias são retratadas em sua obra, variando suas concepções de acordo com a etnia e classe social, por exemplo. Em nossos dias ainda nos deparamos com crianças em situação de vulnerabilidade social, infâncias exploradas pelo trabalho, pelo abuso, motivos suficientes para reconhecer que ser criança no Brasil tem suas variáveis.

Por todos esses aspectos relacionados às infâncias e às crianças que o fragmento: *“Resultados sempre têm, nós é que muitas vezes não temos instrumentos suficientes para perceber”*, ganha força e provoca-nos a pensar nas histórias de fracasso escolar a serem revistas, questionadas. Olhar com estranheza e buscar desnaturalizar falas que depositam no outro o insucesso na vida escolar é um compromisso político, uma vez que as figuras de si, construídas no decorrer da vida, muitas vezes entram em conflito com os projetos institucionais que focalizam em currículos prescritivos e reducionistas, descolados da essência de aprendizagem pelas trocas de saberes.

Delory-Momberger (2014) afirma que a relação instituída pela escola entre o saber e o aprender é avaliado em termos de sucesso ou fracasso, onde o desempenho nas aprendizagens escolares, tomadas como critério quase exclusivo, reduz os “indivíduos-alunos” quando sua representação biográfica está articulada aos resultados dessas aprendizagens, medidas em

boletins, por exemplo. Essa representação biográfica, classificada pela autora como artificial, faz parte de um sistema operacional da educação difícil de romper, pois essa atribuição de qualidade já influenciou tanto alunos quanto professores. Entretanto, a autora aponta que grande parte da experiência escolar consistirá na conciliação, por si e pelos outros, entre as etiquetas e tipificações da escola e as biografias construídas. Romper com as ações reducionistas presentes no meio educacional necessariamente implica numa mudança de concepção sobre saberes, aprendizagens, avaliação e aluno.

Nos contextos da Educação Infantil precisamos reforçar a especificidade dessa primeira etapa da educação básica, onde o caráter preparatório para ingresso no Ensino Fundamental não é sua identidade, mas sim a preocupação com os direitos de aprendizagem das crianças, previstos tanto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), quanto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Documentos não optativos, mas mandatórios e fundantes da organização pedagógica em todas as instituições de ensino a nível nacional.

Pensar sobre os resultados mencionados pela Professora 3 é direcionar a reflexão para aspectos desafiadores da nossa prática pedagógica e mediadora, da creche à pré-escola, nas ações de acolhimento para uma melhor transição da rotina familiar para uma rotina escolar, na conquista da confiança das crianças para o desenvolvimento de práticas de cuidado e acalanto, no processo de desfralde, no incentivo à experimentação de novos alimentos, considerando que muitos chegam às instituições de ensino consumindo predominantemente alimentos liquidificados, na promoção de hábitos e procedimentos de higiene, assim como o contínuo trabalho para o desenvolvimento da autonomia, desde o alimentar-se, o vestir-se, a escolha de materiais, brincadeiras e espaços a serem explorados.

Aspectos desafiadores para os profissionais atuantes na Educação Infantil ao assumirem o compromisso com o desenvolvimento da oralidade das crianças, da ampliação do vocabulário e criação de ambientes acolhedores onde as mesmas sintam-se seguras para expressar seus pensamentos, emoções e questionamentos. Além de combinar todas essas e muitas outras práticas pedagógicas aos eixos norteadores da educação infantil pautados nas interações e brincadeira, os profissionais da educação infantil precisam compreender que o brincar e o aprender não são dicotômicos e portanto, as vivências pautadas em brincadeiras não servem como instrumentos para preenchimento do tempo, mas fundamentam-se como o modo de existir das crianças que no jogo simbólico, na fantasia, nas suas criações começam a perceber-se como seres únicos, mas ao mesmo tempo seres de relações que ao narrarem suas

atuações constroem conhecimento conforme a perspectiva da pedagogia da escuta ( BARBOSA; FOCHI, 2012).

Os resultados estão presentes em cada avanço no desenvolvimento infantil manifestados, por exemplo, na expansão da imaginação, criatividade, raciocínio lógico, controle sobre os movimentos do seu corpo, práticas de solidariedade na convivência em grupo, na apropriação da língua escrita, compreendendo-a como parte desse processo de respeito aos direitos da criança e não como um instrumento qualificador das competências adquiridas para o ingresso no Ensino Fundamental. Perceber esses resultados é reconhecer-se como mediadora de aprendizagens, com sensibilidade para enxergar no cotidiano as oportunidades de construção do conhecimento, projetando atenção em como as crianças aprendem, reconhecendo-as como sujeitos em constante construção e que o afeto e a generosidade são importantes elementos que nos conectam a elas.

Seguimos com nossos argumentos a respeito da imagem construída a respeito da educação infantil e das professoras que optam por trabalhar com crianças pequenas. Foi nesse momento que uma das professoras partilhou uma lembrança da ruptura entre a antiga escola em que trabalhava há sete anos e a nova escola, ainda sem forma, sem definição da equipe e das turmas que ainda seriam montadas. Nos embalamos naquela lembrança carregada de reflexão e optei por preservar este trecho da conversa:

Professora 3 - Quando eu saí da antiga escola ficou um burburinho porque sabiam que aqui só tinham turmas de maternal. Perguntavam se eu viria mesmo porque nunca tinha trabalhado com crianças tão pequenas. Chegaram a perguntar se eu assumiria a direção da escola (risos).

Professora 2 - As pessoas se espantam. Também me pergutaram se eu ia assumir a direção. Sempre me viram dando aula para adultos, ensino médio.

Eu - Então uma professora que sempre esteve envolvida com alunos maiores, quando tem a oportunidade de ir para a educação infantil... pensam: “bom, ela deve trabalhar na secretaria, na direção da escola. Por que não como professora daquelas crianças? Não existe rebaixamento estar como professora do maternal.

Professora 2 - Eu acho até um privilégio.

Professora 4 - A educação infantil é legalmente reconhecida, socialmente ainda não.

Professora 2 - Nós somos professoras, não importa o segmento. A gente vê as crianças chegando tão pequenininhas, chorando, mal sabem falar. E em pouco tempo já mostram mudanças na autonomia, na oralidade, nas preferências.

Professora 3 - Quando eu terminei a minha primeira graduação uma conhecida falou para mim “Agora que você fez faculdade vai ver algo melhor né? Agora você não precisa ficar lá.”

Eu - Como se a gente estivesse sempre à espera de algo melhor, o melhor está aqui.

Professora 3 - Nesse momento que estamos vivendo no Brasil nós precisamos de muitos profissionais na educação básica, em sala de aula. Porque às vezes o profissional se destaca aí tiram ele para ocupar outro lugar. E ele murcha lá. Teve um tempo que saí para ficar na sala de leitura e me sentia um peixe fora d'água. Hoje não me vejo fora da sala de aula. Eu acredito que tem que ter bons profissionais em sala de aula.

A diversidade de experiências relatadas aponta outros elementos que nos fazem pensar porque muitos recusam este lugar. O lugar a que me refiro neste momento é a Educação Infantil. Sem a intenção de definir uma única razão para tal recusa, as dúvidas podem encaminhar melhor nossos pensamentos. Há um perfil definido socialmente para as professoras da Educação Infantil? Seria a Educação Infantil um lugar de espera, um lugar onde professoras aguardam melhores oportunidades? Os diálogos apresentados ajudam a elucidar que os estereótipos construídos acerca daqueles profissionais atuantes na Educação Infantil não têm sustentação. As participantes desta pesquisa escolheram trabalhar com as complexidades da creche e da pré-escola, mesmo sabendo que o processo de educação de crianças nessa faixa etária exigiria também a superação de possíveis preconceitos.

Conversar sobre nossas impressões, medos, expectativas e tantas outras linhas que cruzam nosso cotidiano torna o ato de pesquisar um encontro com possibilidades interpretativas sem a pretensão de inauguração de uma verdade, mas como afirmam Ribeiro, Souza e Sampaio (2018), provocações a nós autores e leitores para um ponto inicial de uma conversação que não se encerra, se principia. Portanto, aprofundar a compreensão sobre as tensões em torno da Educação Infantil, com quebra de paradigmas que atravessam séculos e acompanhar a superação de concepções inadequadas para o nosso tempo é alimentar, fortalecer nossas formações e ampliar os campos de nossa atuação a serem desnaturalizados.

A mesma professora que se refere ao trabalho na Educação Infantil como um privilégio, produziu a narrativa: *“a escola está se moldando e eu estou me moldando junto. Estou crescendo, aprendendo a ser professora da educação infantil”*. Sendo assim, faz uma avaliação do seu local de trabalho atrelado ao seu próprio crescimento profissional. Ambas, escola e professora, vinculadas à ideia de crescimento, de novas formas. Uma coparticipação entre sujeito e instituição.

O verbo moldar pode ser sinônimo de formar e quando conjugado remete à criação de novas aparências, contornos. Sua motivação está pautada no desafio: aprender a ser professora da Educação Infantil, o que logo em seguida se completa em afirmar que esse era o motivo para permanecer naquela escola. Poderia ter mencionado qualquer outro motivo, mas externou o desejo de se refazer, aprender outras competências específicas para o trabalho com crianças pequenas. Sua narrativa, que não é de uma professora iniciante, mas de uma professora com muitos anos de experiência (conforme mencionado pela mesma) com alunos do Ensino Médio, adolescentes e adultos, deixa a contribuição de nos sinalizar que aprender a ser professora é formar-se todos os dias nos cotidianos das múltiplas escolas e realidades. De

fato, um desafio e um desejo, que precisam acompanhar os docentes e todos os envolvidos com a mediação de formações, pois das vivências cotidianas emergirão as provocações em aberto.

A palavra experiência foi bastante mencionada nesse encontro. Mas de que experiências as professoras estavam falando? Ter anos de atuação na Educação Infantil é ter experiência? Qual compreensão elas têm por experiência? Ao serem questionadas, uma delas respondeu: *“não é o tempo que conduz a experiência, mas o objeto que nos desperta curiosidade a ponto de despertar interesse por conhece-lo”* (Professora 4). Ela lembrou o atendimento individual pela manhã onde compartilhou suas dificuldades com a implantação da nova documentação pedagógica nas escolas municipais. A referida documentação pedagógica está alinhada às recentes pesquisas em torno de uma pedagogia participativa e aproximada dos diálogos com as crianças para organização de registros de qualidade em nosso fazer diário (PINAZZA; FOCHI, 2018).

As situações-problema foram utilizadas pela Professora 3 para definir o que são experiências. Em sua percepção, *“o caminhar em busca de soluções para os problemas do cotidiano vai desenvolvendo experiências significativas, ainda que você tenha dez, vinte anos de docência”*. Ela ainda destacou que se a busca por sanar os problemas do cotidiano for de ações significativas, então a experiência ocorrerá. Isso corrobora com um dos princípios destacados por Nóvoa (2010) para um projeto de formação, em que evidencia a função integradora entre a transformação individual e a mudança institucional por meio de uma busca inovadora para a solução dos problemas.

Entretanto, conforme as contribuições de Josso (2007), a experiência tem caráter transformador de si e as narrações de histórias de vida contribuem para os contextos formativos, pois são capazes de revelar formas criativas, inventivas do pensar, agir e viver junto. Ou seja, independentemente de a docência ter sido desejada desde a infância, ou uma aposta diante de outras opções (contrapondo-se à ideia de escolha da docência por falta de opção), são as experiências transformadoras que dignificarão nossa permanência na docência, nossa permanência nesta ou naquela escola. Os encontros em nossa profissão são muitos e os contextos formativos em Horários de Atividades, se pensados a partir da valorização das biografias docentes, tornam-se agrupamentos de experiências potentes na condução de pensamentos e ações para uma melhor educação em nosso município.

O trecho abaixo exemplifica a abrangência de sentidos que o conceito de experiência pode ter em cada uma de nós:

Professora 3 - Hoje cedo o Arthur Guilherme numa brincadeira livre disse: “A tia é minha mãe”! Depois ele repensou e disse: “Não, ela só não é minha mãe porque ela mora longe”. Sabe, uma fala assim são coisas que a gente não esquece nunca mais. Isso não tem a ver com os anos que temos como professora. Eles tocam muito a gente. Isso tem a ver com o que toca o nosso coração. Isso é experiência.

No decorrer da conversa, surgiram alguns relatos de episódios da infância da Professora 2. Isso disparou outros caminhos interpretativos acerca da escolha pela docência quando a professora contou que cresceu contagiada por ler jornais e revistas e que tinha uma grande coleção de gibis. No entendimento dela, o comportamento leitor desde criança e a oportunidade de ser ouvida em seus sonhos possibilitou a chegada à docência. Questionei: quantos sonhos estão nos corações das crianças e que podemos alimentar? A partir dessa pergunta, as professoras começaram a lembrar de livros lidos na infância, de como começaram a ter contato com o gosto pela leitura e escrita. Porém uma delas explicou que não recebeu incentivo em casa. Sua “paixão pelos livros” veio da escola e citou alguns programas de leitura que participou.

Professora 3 - Eu aprendi a gostar de ler através da escola. Isso me marcou muito e até hoje enquanto professora eu sou muito preocupada com isso, com o aluno poder acessar o livro. Minhas professoras emprestavam seus livros e a escola tem essa função. Se a família ajudou, ótimo! Mas se não foi possível, a escola tem que cumprir esse papel.

Perguntei para as demais se acreditavam que o estímulo à leitura, através da família ou da escola, foi um fator para a escolha da docência. Todas responderam enfaticamente que sim. Aproveitei para direcionar a reflexão aos nossos Horários de Atividades. O fomento à leitura, ao estudo, a busca por conhecimentos em outras fontes e autores é um determinante para a avaliação satisfatória que fazem dos nossos encontros? Algumas respostas foram surgindo:

Professora 4 - Vocês sempre lançam uma semente, como hoje que trouxe uma contribuição do professor Antônio Nóvoa. Há incentivo de vocês e interesse nosso. Eu particularmente sempre volto nas leituras que vocês propõem. Aí cabe a cada uma essa busca. O tempo dos Horários de Atividades nem sempre é suficiente, mas aí podemos continuar a buscar a partir daqui. Até porque esse horário é um direito que nós conquistamos.

Professora 3 - Essa semente, que pode ter outros nomes, é o mais importante. A informação está aí na internet. É preciso estímulo porque quem está estimulado tira leite de pedra. Quem não está pode ter essa biblioteca inteira que não vai fazer nada.

Professora 2 - Os assuntos geralmente são interessantes, acontecem com dinamismo.

Professora 1 - Isso é muito pessoal, tem pessoas que vão participar, mas sem permitir ser tocado, vão ouvir e não vão levar nada para a sala de aula.

Com esse grupo específico foi possível romper com a tradição de Horários de Atividades pautados em informes, sem considerar as necessidades e interesses das professoras. O rompimento com essa prática de elaboração de pautas verticalizadas se deu pela compreensão de que as atividades desenvolvidas são formativas e as professoras são as protagonistas dessa formação. Se tivermos que cumpri-lo apenas pelo seu caráter obrigatório, algo se perderá. As crianças não têm vinculação direta com os Horários de Atividades, porém tudo que ali pensamos e fazemos segue o intuito de fazer chegar a elas um melhor processo de ensino-aprendizagem. Antes de pensar numa rede a nível municipal precisamos pensar na rede de colaboração existente em nossa escola, se uma parte dessa engrenagem não faz fluir bem esse mecanismo, uma hora todos experimentarão os transtornos da não valorização da formação. A efetividade da formação no interior da escola está intimamente ligada ao compromisso de apropriação dos espaços/tempos para a troca de saberes e não saberes.

Uma das professoras destaca que o tempo destinado aos Horários de Atividades nem sempre é suficiente, mas que a partir dele é possível continuar nossas buscas. Sua fala é precedente para mais uma vez reforçar o tempo biográfico como articulador de melhor aproveitamento das vivências em Horários de Atividades. O movimento que faz ao articular passado e presente em sua narrativa de avaliação, dos motivos que a fazem retornar para os espaços da formação, é imprescindível por ressaltar dois importantes aspectos: no passado, os vínculos com a equipe, com as pessoas da escola. No presente, a acolhida em prepararem algo especial. As sementes que podem ter outros nomes ganham status de estímulo, compromisso com a formação, respeito à concepção de aprendizagem pelas experiências, vínculos.

Ao longo desses dez anos participando e mediando formações em Horários de Atividades era recorrente o cumprimento dessas horas atreladas às demandas externas, eventos relacionados a projetos da Secretaria de Educação, pautas pensadas por coordenadores vinculados a esta secretaria, com excelentes iniciativas e abordagens no tocante à rotina, estudo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e Base Nacional Comum Curricular mais recentemente, por exemplo. No entanto, distantes, muitas vezes, das especificidades de cada escola e trajetórias dos sujeitos da formação. Observei ao longo desses anos pouco investimento em ressignificar os encontros que se firmam a cada quinze dias, destinados em sua essência à pesquisa, ou seja, à investigação, problematização, descobertas, inversão de lógicas e prioridades. Por essas razões, o que buscamos fazer nos Horários de Atividades tem a intenção de nos tocar, nos sensibilizar a partir de situações do nosso cotidiano, acompanhando e observando de perto os efeitos do que refletimos em

conjunto, pois atrelada à formação está a orientação diária das ações pedagógicas. Um trabalho contínuo onde as 2h e 30min quinzenalmente refletirá a proximidade e o cuidado dispensados às professoras no dia-a-dia. Esse comportamento é semente.

Caminhamos para o encerramento daquele encontro refletindo sobre um fragmento de narrativa da Professora 4: “*Sobre os Horários de Atividades eu acho que se é formação precisa se renovar sempre*”. Sua consideração nos fez pensar a maneira pela qual temos, ao longo desses anos, conduzido as formações no interior da nossa escola. Lembramos a euforia de estarmos em um novo e agradável lugar, no primeiro ano de funcionamento da escola, que nos criou uma ‘falsa’ certeza sobre a condução das nossas formações em Horários de Atividades. Atravessamos o automatismo e entre a estranheza e a renovação estava cada uma de nós com a vontade de retomar a alegria do encontro. Uma professora, ao recordarmos esse período, destacou que o cansaço nos fez negligenciar alguns momentos. Então segui, com base na afirmativa “*se é formação precisa se renovar sempre*” questionando: a quem cabe essa renovação? Em uníssono o grupo respondeu. Nós! A cada uma de nós!

Professora 1 - Já pensou chegar aqui e receber uma pauta dizendo: agora vocês fazem isso, agora fazem aquilo e num determinado momento alguém dizer, agora vocês esperem dar a hora para bater o dedo, como era na minha outra escola?

Professora 3 - Eu já passei por formações em que era sempre as mesmas coisas, os mesmos assuntos. Já perdi as contas de quantas vezes vi aquele vídeo sobre o brincar e a matemática. Usavam sempre o mesmo.

Professora 4 - Aí volto para o que chamamos de formação em serviço, porque o horário de atividades é uma formação em serviço, essa formação precisa corresponder a isso, servir para a gente. Em serviço e a serviço. Eu não suportava ir para os Horários de Atividades antes daqui.

Professora 3 - Eu vou voltar então à história da necessidade. Se a gente for atendendo à necessidade, a renovação é certa, porque nossas necessidades estão sempre mudando. É notar os detalhes.

De fato, notar os detalhes é um dos grandes desafios em qualquer proposta formativa e como mencionado anteriormente, requer acompanhamento, proximidade para serem percebidos. As sinalizações das professoras nos diálogos acima constituem notável grau de responsabilidade quanto aos detalhes vinculados às necessidades de cada sujeito da formação. O fragmento: “*Aqui na nossa escola sempre encontro algo novo em nossas reuniões. Os Horários de Atividades acabam me ajudando nesse sentido*”, aponta os efeitos da formação na professora, além dos horizontes possíveis de sua transformação, do indivíduo para o grupo social ao qual ele pertence, uma vez que pensar as necessidades sinalizadas nos diálogos das professoras, numa busca por renovação dos Horários de Atividades, é pensar, planejar e investir em ações que toquem nossas dimensões existenciais.

É por isso que todo projeto de formação cruza, à sua maneira e nas palavras de seu autor, com a temática da existencialidade associada à questão subsequente da identidade (identidade para si, identidade para os outros). Um dispositivo de formação que, por pouco que seja, integre a reflexão sobre esse projeto, a partir por exemplo, de uma análise de histórias de vida dos aprendentes adultos. Assim, a questão do sentido da formação, vista através do projeto de formação, apresenta-se como uma voz de acesso às questões de sentido que hoje permeiam os atores sociais, seja no exercício de sua profissão – eles se assumem como porta-vozes dos problemas dos grupos sociais com os quais operam, seja nas vivências questionadas e questionadoras de sua própria vida (JOSSO, 2007, p. 414).

As professoras são as nossas porta-vozes, pois trabalhar com um projeto de formação com as características dos Horários de Atividades, com encontros periódicos de pessoas que partilham o mesmo espaço de trabalho e, por conseguinte, semelhantes objetivos, propicia uma abordagem mais direta, mais assertiva nas questões desafiadoras do nosso cotidiano, além de uma abordagem entrelaçada às identidades de si e dos outros.

Assim, retomo duas importantes indagações do início desta pesquisa: Como são formados os sentimentos de pertencimento com a comunidade local e de que maneira os Horários de Atividades podem potencializar ou negligenciar esses sentimentos? Não tenho a intenção de fechar uma única resposta para essas indagações, afinal ainda há muitas considerações a serem feitas no próximo capítulo e as narrativas das professoras apresentam variadas possibilidades de definições. Porém, avalio pelo que foi construído até aqui, que os sentimentos de pertencimento, relacionando-os à definição de conhecimento elaborada por Pineau e Le Grand (2012, p. 142) como “a produção de uma nova relação do sujeito consigo mesmo e com os outros, a qual dá origem a uma unidade nova”, estão em processo de construção, estão em descoberta fomentada pelas formações no interior da escola ao ampliar o espaço para esse debate reflexivo e acolher as contribuições das docentes como parte integrante dessa constante busca. Assim como defende Nóvoa (2010 a, p. 172), “a formação dos adultos não pode ser programada: ela não tem nada a ver com a obtenção de certos objetivos educacionais ou com a satisfação de um conjunto de exigências de avaliação”, ou seja, o que há de formativo em cada contexto educativo será sinalizado pelos sujeitos da formação, cabendo a eles a exclusividade do ato de formar-se e a síntese das influências exteriores que recebe em seus próprios percursos.

As dinâmicas que orientam a formação em Horários de Atividades, com enfoque nas histórias de vida narradas pelas professoras, configuram um caminho de apropriação desses espaços/tempos como oportunidade para cada sujeito aprendente inscrever suas experiências e reconhecer suas transformações implicadas à formação. Logo, contemplar essa perspectiva auxilia no desenvolvimento dos sentimentos de pertencimento e potencializa as práticas

docentes frente à comunidade na qual estão vinculadas. Ao passo que ignorar os diferentes caminhos trilhados pelos sujeitos da formação é ignorar nossa condição humana, tecida pelas relações, pois “as ações e produções dos sujeitos, assim como seus projetos de vida, não foram elaborados in abstracto dentro de uma consciência isolada, mas foi falado, dialogado, construído, influenciado e negociado ao longo da vida em grupo” (BERTAUX, 2020, p. 53).

Neste sentido, nossa individualidade física, afetiva, emocional, é vivida na relação que construímos no lugar ocupado pela coletividade, conforme destaca Delory-Momberger (2012a). Em seus apontamentos, a relação recíproca entre indivíduo e sociedade em progressiva mutação permite-nos vislumbrar as construções biográficas não como uma realização pessoal, mas como uma condição societal, na qual a narrativa de si situa o indivíduo em sua função social e política. Sendo assim, nossos sentimentos de pertencimento com a comunidade local estão embricados com a maneira pela qual elaboramos nossas experiências nas interações e vínculos firmados no curso de nossas vidas e as histórias que contamos sobre nós mesmas é uma participação da construção da realidade social. Através do poder que nos confere a narrativa, pela atividade psicossomática, em sua ampla rede de significações e imaginário, somos capazes de contribuir com a boniteza do mundo (FREIRE, 2011 a).

O encerramento do segundo encontro coletivo estava próximo. O tempo do relógio parecia não colaborar com o tanto que ainda desejávamos dizer. O cansaço fica menos evidente aos olhos quando estamos acolhidos em uma boa conversa. Foi assim que nos sentimos naquela noite. As professoras foram se levantando e contando suas tentativas de acalanto das crianças que ainda choravam no período de adaptação.

Enquanto íamos desmontando a mesa e recolhendo os materiais perguntei se não gostariam de ajudar a compor o cenário em outra ocasião com algo que fosse significativo para elas. Surgiram algumas ideias e acabou virando um combinado para o próximo encontro, a escolha de um objeto de apego que auxiliasse a contar parte de quem somos.

Até aqui contruímos alguns elos entre as histórias de vida das professoras e os seus percursos formativos. Compartilhar nossos pensamentos por meio da conversa tem a intenção de fortalecer nossas relações e pautá-las no respeito às diversidades que compõem nossas histórias, além de oportunizar a investigação de outras vertentes inicialmente não conhecidas.

Os próximos caminhos da pesquisa contextualizarão as temáticas abordadas em Horários de Atividades, selecionadas pelas professoras através da dinâmica da peneira, com

suas experiências formativas, a fim de identificarmos as potências educativas presentes nas vivências de nossas formações.

A fotografia a seguir registrou parte do ambiente preparado na biblioteca para acolher nosso encontro. Nela é possível ver parte dos cartões com os fragmentos das narrativas escolhidas para a composição do quadro temático 4.

Fotografia 3 - Segundo encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 17/02/2020)



Fonte e Edição: Alessandra S.R.S Martins (2020)

Nesta outra fotografia, registrei a disposição do varal luminoso com os cartões e os quadros de giz sobre a mesa da biblioteca que neste e em vários outros momentos acolheu nossas trocas em Horários de Atividades. Os registros fotográficos foram priorizados, pois com o passar do tempo servirão de recurso ao repertório de sentidos, experiências, identidades e desejos partilhados em nossa pesquisa formação.

Fotografia 4 - Segundo encontro coletivo relacionado à pesquisa (Horário de Atividades em 17/02/2020)



Fonte e Edição: Alessandra S.R.S Martins (2020)

#### 4 UMA DOBRA NO QUE CHAMAMOS DE TEMPO

Não há transição que não implique um ponto de partida, um processo e um ponto de chegada. Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se no passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos (FREIRE, 1983, p.33).

Era para ser mais um fim de semana em que fechamos a escola agradecidas, exclamando “Obrigada, Deus por mais uma semana! Ou menos uma!” As últimas a sair e trancar o cadeado do portão repetem a frase como um rito necessário. Mas as notícias que corriam os dias mostravam algo assombroso se aproximando. Na sexta-feira, 13 de março de 2020, no cair da noite recebemos a notícia de que as aulas em toda rede municipal estariam suspensas a partir da segunda-feira, 16 de março. A Covid 19 ditaria as regras da nossa forma de (re) existir. Não tivemos tempo de recolher materiais, conversar com as crianças, acalmar os familiares. Tudo estagnou como se o tempo nos gritasse a emergência da pausa, da desaceleração. E ainda, um questionamento latente: o que é essencial nesse momento? Em que devemos empregar importância quando não temos perspectiva de como será o dia seguinte?

Os temores de uma crise sanitária e humanitária chegavam a Macaé. A pandemia, que acompanhávamos perplexos pelos noticiários da TV, já dizimava milhares na Ásia e Europa, chegou ao Brasil de forma violenta, manifestada nos números de óbitos, colapso no sistema público de saúde de vários estados e municípios e negligência por parte da presidência da república, que preferiu tensionar a polarização política, assumindo postura negacionista de uma crise que já afetava potências mundiais como Estados Unidos e Grã-Bretanha. Em um curto espaço de assimilação a sociedade contemporânea precisou praticar, mesmo sem compreender bem, as lógicas de distanciamento social, quarentena, Lockdown, home office e até mesmo ócio. Precisamos aprender a ressignificar o luto, a reinventar nossas homenagens quando a prática do velório passou a ser uma ameaça à vida, à saúde pública. Minha turma de mestrado perdeu nesse tempo um brilhante professor, pesquisador, um amigo querido. Mais um caso, que ainda não se sabe as relações com o vírus, mas mesmo que não houvesse, uma perda inesperada, sem buscar em nossos pares o consolo necessário nos faz repensar nossas prioridades. Os assombros vistos pelos noticiários da TV passaram a ganhar identidades cada vez mais próximas.

Aos que não prestavam serviços classificados como essenciais, transporte, segurança, saúde e alimentação por exemplo, a recomendação insistente por parte de autoridades da

Organização Mundial da Saúde (OMS) e cientistas era “Fiquem em casa”. A nível nacional era previsto que muitos brasileiros tratariam a questão com descrença. A era das Fake News por meio das mídias digitais ganhava força, desde promessas de cura com receitas milagrosas ao escândalo dos caixões vazios em que neste último, a acusada de espalhar o pânico com notícia falsa, foi identificada pela polícia civil de Belo Horizonte, conforme noticiado pelo Portal G1 (2020), responderá a processo e precisou retratar-se publicamente. Na mesma data Tedros Adhanom, chefe geral da OMS, declarou que não era possível acabar com a pandemia sem resolver as questões de desigualdade social e que a crise da Covid 19 poderia exacerbar ainda mais as desigualdades existentes. No dia seguinte, 07 de maio, a revista The Lance (uma das revistas científicas mais importantes do mundo) publicou um editorial apontando preocupações com a expansão da Covid 19 no Brasil e de forma incisiva destacou que o presidente da república era a maior ameaça à resposta do vírus em nosso país. Suas críticas também se estenderam à crise política com a troca de ministros. Mas o editorial também destacou a preocupação com mais de 13 milhões de brasileiros em situação vulnerável, desempregados, moradores de favela e população indígena.

Essa informação nos remete à ideia de diversidade cultural que marca a sociedade brasileira expressa em nosso sistema educacional. As instituições de ensino, onde se dão os cruzamentos culturais (CANDAU, 2014), precisarão ainda mais refletir sobre essa problemática da atualidade que nos põe numa situação-limite, não desprezando o contexto histórico que, pelas ausências de políticas públicas reparatórias da desigualdade, podem levá-las a acentuar as práticas discriminatórias, meritocráticas, que há muito buscamos superar, pois “as relações sociais não são românticas, estão construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (CANDAU, 2008, p.51).

No instante em que tudo fechava, cidades, fronteiras, grandes centros comerciais, portas de milhares de casas, vimos surgir estratégias governamentais descoladas da realidade e urgência pandêmica. “A educação não para” é o slogan que assistimos, enquanto educadores, dominar o cenário educacional no município de Macaé. Um blog foi criado para disponibilizar atividades diárias para os alunos da rede pública de ensino e aos professores da rede foi atribuído o papel de colaboradores, porém sem diálogo com a comunidade escolar para pensar o engajamento dessa colaboração. Como em todo processo de ações hierarquizadas, as distorções inevitavelmente aconteceram. Uma correria insana por não perder tempo e conteúdo e até mesmo propostas de avaliação incidiram sobre esse momento.

De fato, a educação não para, nem em tempos de pandemia. A educação, mais profunda e extensiva que a escolarização, de fato não para. Ela está presente nas experiências vividas, nas novas rotinas aprendidas, na solidariedade praticada, na resistência à reprodução de sistemas excludentes, nas formas variadas de sobrevivência. Os saberes que explorávamos serem trocados “no chão da escola” provavelmente alargarão seus territórios de diálogo e feita, impactados por pessoas que não serão mais as mesmas.

Ainda no mês de abril, o professor Antônio Nóvoa (2020) participou de um debate com a temática “Educação em tempos de pandemia” em uma live transmitida no facebook do Sindicato dos Professores de Nova Hamburgo-RS. Nóvoa saiu em defesa da escola e universidade públicas, combatendo as ausências destas instituições, reconhecidas como centrais para o nosso presente e para o nosso futuro. Reforçou em diferentes momentos que a situação excepcional nos faz recorrer a diferentes instrumentos como plataformas digitais, a TV e outras possibilidades a serem inventadas, maneiras outras de não nos apoiarmos em desculpas para o não fazer pedagógico que poderá incidir na falta de confiança dos estudantes para com seus professores. “Não podemos abandonar nossos alunos, são os mais vulneráveis que precisam de nós”. A contribuição do professor Nóvoa nos lançava, ainda no início do mês de abril, ao engajamento por políticas de não agravamento das lacunas sociais existentes.

Ao passo que o vírus se propagava rapidamente redefiniram-se no campo da educação dois pólos bem distintos: a ausência de uma política “agregadora” e a loucura por produtividade. A pandemia descortinou o caráter assistencialista que as escolas públicas do Brasil ainda possuem. Imediatamente diferentes municípios, incluindo Macaé, lançaram programas na tentativa de reparação à fome, uma sombra que acompanha a realidade de muitos brasileiros. A expectativa do governo municipal de Macaé é contemplar mais de 40 mil estudantes com o Bolsa Alimentação, um auxílio emergencial no valor de R\$200,00 pagos enquanto as aulas estiverem suspensas seguindo o Decreto 048/2020.

Quanto às propostas pedagógicas para a Educação Infantil em nosso município, as ações buscaram não contradizer os documentos oficiais que as normatizam, como as DCNEIs que compreendem o currículo como um conjunto de práticas que articulam experiências e saberes das crianças. Qualquer proposta a distância precisava reconhecer, em primeiro plano, a relação família e escola a ser estreitada não por atividades, mas por contatos afetuosos, visando a manutenção do vínculo entre crianças e seus professores. No entanto, a suspensão das dedicações exclusivas (contratos de professores que já possuem uma matrícula municipal e optam por dobrar sua carga horária) infelizmente não preconizou a manutenção do vínculo

esperado para esse momento adverso.

O regime de home office em Macaé atribuiu aos professores outras funções da era digital que aparentemente se revela como uma reinvenção da escola e da própria profissão docente. Entretanto a iniciação a youtubers pode alargar ainda mais a desigualdade se considerarmos o não acesso às mídias digitais pela maior parte da população pobre do nosso país e ainda a valorização de temáticas e conteúdos que pouco ou quase nada exploram a realidade vivenciada. Com isso estou dizendo que o melhor seria a não apropriação das mídias como promoção de aulas? Não, o que identifico aqui é a necessidade de problematização dessa apropriação como uma preciosa oportunidade para rever nossas atividades curriculares, educação para uso consciente das redes sociais e aplicativos de interatividade e formação docente, frente às tecnologias que podem auxiliar outras interações, outras mediações educacionais.

Na contramão das aulas on line, um movimento crescente da sociedade civil pedia o adiamento do Exame Nacional do Ensino Médio, sendo que o Ministério da Educação insistia em seguir o cronograma de inscrições e provas, desconsiderando a disparidade entre a classe média e alta cercada de amparo das mais largas estruturas e os pobres que precisam equilibrar a emergência do dia-a-dia, como a própria alimentação, aos cuidados básicos no enfrentamento de uma pandemia, em que as comunidades carentes são as mais vulneráveis em tudo. Diante disso é possível relativizar todo esse movimento por aulas on-line, por produção de atividades e até mesmo avaliações de desempenho e supor que enganosamente estamos reproduzindo a prática das atividades mecânicas, sem reflexão, uma série de distorções que ainda não superamos em nossas “aulas” regulares?

É imprescindível repensar os nossos modos de viver, de existir, de nos comunicar e nos relacionar com as pessoas. As mídias digitais, tomadas como único suporte à aprendizagem em tempos de pandemia, podem ser uma armadilha. Uma espécie de legitimação da desigualdade, que já era presente no interior das escolas, e que ganha força com políticas disfarçadas de educação inclusiva.

A ética do cuidado e apreço às subjetividades de cada professora ligada ao meu campo de trabalho, moveram o desejo de conexão também em meio as circunstâncias adversas que nos sobrevieram. Minha preocupação em retomar a pesquisa estava envolta a urgência de poder, de alguma forma, compartilhar nossas incertezas e medos. Compartilhar o que estamos fazendo para reinventar nossas rotinas e nossa relação com o tempo, de pensar a individuação de cada uma de nós em desconstrução e reconstrução, transformando-se em dispositivo de

fortalecimento do nosso ser dia-a-dia. De acordo com Skliar (2018, p.13) “A solidão e a conversa não só não são contraditórias, como se nutrem mutuamente: conversa-se com os demais e consigo mesmo”. A continuidade da pesquisa nesse cenário de distanciamento social colocava uma lente de aumento nas dimensões formativas em sua perspectiva relacional, interacionista, afetiva.

A brecha no tempo, mesmo não intencional, mesmo revelando abismos, pode corresponder a um convite. Para uns pode ter a conotação de oportunidade, para outros uma chance, um chamado. Cada indivíduo se aproximará do que melhor interpreta segundo as circunstâncias vivenciadas. São essas alternativas que rememoro com saudade os tempos que nós, professoras das infâncias, somos alimentadas pelas palavras de acalanto que as crianças são capazes de externar nas situações mais extremas. De dar soluções simples e eficazes para problemas do dia-a-dia. Para ilustrar a admiração às soluções de criança e sua arte em nos ensinar a exergar melhor destaque um trecho do diálogo de Anne, personagem fictícia de L.M. Montgomery, no clássico “Anne de Green Gables” como pausa para nos refazer nessa brecha de tempo:

O mundo não parece mais aquele deserto de ontem à noite. Estou muito contente de ter uma manhã de sol. Mas gosto muito de manhãs de chuva também. Todos os tipos de manhãs são interessantes, não acham? A gente não sabe o que vai acontecer durante o dia e, por isso, há muitas oportunidades para a imaginação. Porém estou feliz por não estar chovendo, porque num dia ensolarado é mais fácil ficar alegre e enfrentar o sofrimento. Sinto que tenho uma boa quantidade de sofrimento pela frente para suportar. É muito bom ler sobre tristezas e se imaginar superando todas elas heroicamente, mas não é nada bom quando elas são reais, não é mesmo? (MONTGOMERY, 2019, p.45)

Estávamos por completar um mês em distanciamento social quando propus prosseguir, mesmo a distância, os encontros com as professoras participantes desta pesquisa. Informalmente já nos comunicávamos para trocar informações e orientações, mas retomar e sistematizar a pesquisa ganhou força quando todas as envolvidas externaram vontade de experimentar essa outra possibilidade de junção de nossas reflexões.

Fomos empurradas a refazer nossos modos de agir, de gerir nossas ações e pensamentos, de praticar atos humanitários que por essência errante precisamos de tempos em tempos reaprender a praticá-los. A pesquisa em ciências humanas e sociais é tecida de imprevisibilidade, tomada muitas vezes pelo inesperado, pelo desconhecido, por aspectos desconcertantes em que os rumos metodológicos e suas estratégias são redesenhados. Os dias sombrios reafirmaram a conversa e a narrativa como metodologias mais apropriadas para o

contexto desta pesquisa, pois a rigidez de questionários e roteiros definidos seriam insuficientes para suprir nossa ânsia por aproximação e escuta.

Com o auxílio da chamada de vídeo via WhatsApp foi possível promover três encontros em torno de uma hora cada. Como a chamada de vídeo só comportava quatro participantes por vez, preferi organizar nossa interação em três encontros, em dias diferenciados. Solicitei previamente que elas pensassem sobre o contexto formativo, em Horários de Atividades, escolhido na dinâmica da peneira em nosso primeiro encontro coletivo. Aproveitei para retomar também a ideia surgida em nosso último encontro coletivo, quando pensamos em utilizar um objeto de apego de cada participante para compor representações de cada uma de nós. Jamais poderíamos imaginar, em circunstâncias como as que estamos vivendo, que nossas casas seriam parte dos cenários reflexivos sobre a formação em Horários de Atividades. Sendo assim, destaquei que reservaria espaço para trocarmos nossas impressões sobre os dias de confinamento, não obedecendo necessariamente essa ordem de possível roteiro de assuntos, a final o curso da conversa e seus entrelaçamentos se encarregariam de estabelecer a “ordem” das nossas falas.

A partir daqui as professoras colaboradoras receberão nomes, não os seus originais, mas palavras que ajudam a compor seus sentimentos e emoções diante do atípico estado de restrições e perdas que de uma só vez nos assaltou do engano controle de nossas vidas. O nome nos identifica, nos marca, nos ajuda a definir quem somos e revela desejos. Poucos em nossa sociedade puderam escolher seus nomes, há aqueles que preferem ser chamados por outros por muitas razões. Em respeito a milhares de vidas perdidas para a Covid 19, que não podem virar apenas números, pois permanecem ressoando suas vozes em cada familiar, em cada amigo, escolhemos nos nomear de sentimentos e emoções. Para hoje e para tudo que ainda virá, nos apropriamos de codinomes para manter acesa a capacidade de enxergar as belezas do que é essencial para cada uma de nós.

Na tentativa de auxiliar na inspiração pelos codinomes, elaborei um Brainstorm (Anexo B) com algumas palavras sugestivas ao encontro com nosso interior, e por telefone compartilhamos desejos nutridos e gerados assim:

**Professora 1:** seu codinome será Correnteza, justificado por sentir que por onde esta passa leva esperança e faz brotar a vida. Por outro prisma a Correnteza tem em sua constituição natural a imprevisibilidade do seu curso e volume em seus impactos.

**Professora 2:** sua marca e maior busca em tempos de sofrimento. Sorriso é sua escolha e

poderia ser a de todas nós se tivéssemos a chance de postergar nossos maiores medos.

**Professora 3:** escolheu um nome inspirado no verbo esperar, e em duas pessoas que ama como suas amigas de nome Natália e a cantora Mart’Nália. Esperançália dará força à nossa caminhada.

**Professora 4:** se chamará A-mar, uma mescla entre um verbo e um lugar. A junção que julga ser perfeita e religa seu ser social com a natureza, a biodiversidade que a cerca.

**Professora 5:** optou por Travessia por gostar da sonoridade da palavra e julgar ser este um tempo de mudanças.

De forma geral todas nós demonstramos preocupação e medo da pandemia que pouco sabíamos da propagação do vírus. Em todos os encontros conversamos sobre nossas leituras a respeito do mundo novo que era apresentado a nós, onde as incertezas sobre as maneiras de contágio e ausência de uma vacina nos levava a ter rotinas rígidas de higiene pessoal e do ambiente, além das restrições no contato físico, abraços, beijos e apertos de mão que passaram a ser nocivos.

Um dos relatos da professora Esperançália expressam a instabilidade a que estamos expostas. As oscilações entre firmar o pensamento no que nos dá esperança e episódios de angústia parecem ser mais recorrentes do que gostaria de relatar. Esperançália compartilhou: *“(...) tem hora que eu paro e penso que isso é um pesadelo. Tem hora que dá uma depressão. Hoje eu estou melhor, mas tem momentos bem complicados”*. Sua narrativa é a narrativa de milhões de pessoas que possivelmente partilham, num mesmo instante, igual sentimento.

A temática “depressão” permeou nossos três encontros, pois muitas do nosso grupo de trabalho estavam passando pela apreensão de saber de um amigo ou familiar infectado pela Covid 19. Uma das professoras colaboradoras inclusive teve complicações dermatológicas em decorrência de estresse durante o período de distanciamento social.

Trocamos muitas impressões sobre nossas casas, o bem-estar e conforto que nos proporcionam e nos ajudam a sentir de outra maneira os impactos do confinamento. O quintal como lugar de refúgio e privilégio para nós, visto que a configuração de muitas casas de crianças da nossa escola o quintal é a própria rua.

As professoras disseram que estar em casa não era o que as incomoda, mas o medo do desconhecido, o medo do vírus. Discorremos sobre os possíveis medos das crianças, o que estariam sentindo e de que maneira estariam construindo ideias sobre o fechamento da escola e medidas de segurança que de forma abrupta as distanciavam de amigos e familiares. Se para

nós adultos o medo do desconhecido nos inquietava, como estariam reagindo as crianças? Intensificamos nossos contatos com famílias através de uma rede social nesse mesmo mês, comunicando além de propostas de brincadeiras, uma série de abordagens em torno da iniciação à conversa com os pequenos inteirando-os dos acontecimentos em torno da suspensão das aulas e suas rotinas. Uma ação em busca da manutenção do vínculo com a comunidade escolar, mas sem grandes retornos quanto as assimilações que as crianças estão tendo desse período.

A cronologia dos nossos encontros remotos ficou com a seguinte configuração: 17 de abril de 2020 – Eu, A-mar e Esperançália. No dia 24 de abril de 2020 – Eu, Travessia e Correnteza e no dia 08 de maio de 2020 – Eu, Travessia e Sorriso.

Especialmente o último encontro foi bastante desafiador do ponto de vista da oscilação da nossa internet, necessitando reiniciar algumas vezes a conexão com a chamada de vídeo. Nossa falta de manejo com algumas plataformas digitais nos fez preferir o que já tinha dado certo nos outros dois encontros. A gravação da conversa foi possível com apoio do notebook.

Reuni no quadro temático 5 as seleções das narrativas referentes aos objetos de apego escolhidos para nossas acolhidas.

Quadro 5 – Análise das narrativas das professoras		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
<i>Esperançália - “O turbante tem a ver principalmente com a tomada de consciência da minha negritude, da vontade de retomada às minhas origens, de lançar mão de simbologias que de alguma forma me conectam com a minha ancestralidade. Sabemos que o turbante é utilizado em diversas culturas em diferentes países e continentes. Mas no Brasil foi popularizado pelas mulheres de matriz africana em especial. É uma coroa, assim como nosso cabelo crespo”.</i>	<i>(...) retomada às minhas origens; (...) conectam com a minha ancestralidade.</i>	As simbologias que auxiliam na composição da identidade docente.

<p><i>A-mar - “Eu fiquei nervosa, arrumei o cantinho, botei o celular posicionado. Fiquei ansiosa esperando a hora da ligação. Escolhi vários objetos. Eu tenho essa caixa muito especial, com convite de formatura da minha irmã no curso de farmácia. Tem muita coisa aqui dentro. Carta de uma aluna da classe de alfabetização me desejando feliz dia dos professores. Essa é uma carta que se eu ler 200 vezes, vou chorar 200 vezes. O convite de formatura do meu filho, Foto da minha primeira turma, da primeira escola que trabalhei, foto minha na praia que tanto amo. Essa caixa estava esquecida, guardada. Aí quando você falou do nosso encontro, aproveitei essa quarentena para mexer nela.</i></p>	<p><i>(...) caixa muito especial; Tem muita coisa aqui dentro; Essa caixa estava esquecida, guardada.</i></p>	<p>Objetos que contam vidas.</p>
<p><i>Travessia – “ Não tenho um objeto de apego, mas um cantinho que eu gosto muito. Coloquei esse vestido floral em homenagem ao encontro e a minha varanda onde tem a minha samambaia de quase vinte anos. Que coisa estranha isso, não tenho nada que me faz falta, que considere como um apego.</i></p>	<p><i>Não tenho um objeto de apego, mas um cantinho que eu gosto muito.</i></p>	<p>Os lugares e ambientes ajudam a narrar nossas histórias.</p>
<p><i>Correnteza - “Quando eu penso em objeto de apego ligo a algo que você não larga. Por isso separei os meus pares de agulhas de tricô e crochê (cinco pares). Uso todas. Isso me faz pensar na minha adolescência. Quando você falou aquele dia na reunião eu pensei logo nas agulhas, porque lembrei da minha tia que me criou. Depois que a minha mãe faleceu quando eu tinha 8 anos a minha tia passou a ser referência para mim, as histórias que ela me contava. Quando eu estou agoniada, pensando nas coisas da vida, rezo e uso as agulhas. Choro, choro, choro, lavo o rosto e aí isso me alivia”.</i></p>	<p><i>(...) ligo a algo que você não larga; (... ) lembrei da minha tia que me criou (... ) referência para mim.</i></p>	<p>O objeto de apego relacionado às lembranças da infância e refúgio no tempo presente.</p>

<p><i>Sorriso - “Pensei muito sobre isso e achei que eu não tinha nada de apego, mas pensei bem e é algo tão comum para mim ter essa bíblia sempre comigo na minha bolsa que não achava ser um objeto de apego. Essa tem quatorze anos comigo, mas tenho outra em outra bolsa da idade do meu filho, 30 anos. É uma mania, mas também uma questão de fé porque se eu não estiver com ela, parece que algo ruim pode acontecer. É como um amuleto”.</i></p>	<p><i>Pensei muito sobre isso (...); É uma mania, mas também uma questão de fé (...) é como um amuleto.</i></p>	<p>As crenças conhecidas a partir do objeto de apego como parte da nossa existencialidade.</p>
<p>Temática 5 - Objetos de apego como vestígios de si</p>		

#### 4.1 Objetos de apego como vestígios de si

Construir uma história de vida é constituir um terceiro-tempo histórico pessoal que articula de modo singular vestígios, lugares e datas no curso da vida social e cósmica. Construção laboriosa e audaciosa, a qual requer do sujeito que ele tenha vivido e ousado diferenciar-se desse vivido para construir e, mais tarde, incluir nessa construção um terceiro-tempo singular, situado entre a particularidade e a universalidade (PINEAU; LE GRAND, 2012, p. 114).

Os nossos encontros virtuais ganharam leveza com a proposta dos objetos de apego. Identificamos semelhanças entre nossas histórias de vida em formação e ampliamos as linhas interpretativas sobre a docência e suas práticas, marcadas pela maneira como estabelecemos uma relação com o mundo. Nosso círculo de relação e amparo em nossos fazeres docentes, mesmo em distanciamento social, foi capaz de reinventar nossos momentos reflexivos e estreitar a relação com nossos pares.

A vivência com os objetos de apego serviu de estratégia para acesso de nossas emoções, sentimentos, motivações, crenças, identidades em construção, projeções de novos tempos, além de propiciar elos para uma narrativa de si a serviço exclusivamente das professoras que puderam visitar suas importâncias, suas memórias fortalecedoras dando elas próprias sentidos para quem são hoje e quem serão no pós pandemia.

Tudo isso me fez lembrar um conto que conheci há pouco tempo chamado “Sacola de histórias” (GIBSON; FRANKLIN, 2019, p.121). Nele há um menino, filho único de pais ricos que tinha tudo que desejava, mas o bem que ele mais zelava era uma sacola de histórias que

mantinha amarrada em sua cintura, da qual se separava apenas na hora de dormir. As outras crianças imploravam que ele contasse uma única história, mas jamais aquele menino conseguiu ser generoso e suas histórias permaneciam amarradas a ele, um tesouro jamais partilhado. O desfecho desse conto ocorre depois de uma trama de eventos, onde a generosidade de um cuidador faz aquele menino já crescido reconhecer que histórias geram vidas, são tesouros em forma de moedas, precisam cumprir seu propósito, precisam circular para dar sentido à nossa existência, vestígios de quem somos ou desejamos ser.

Assim como a sacola de histórias, amarrada ao menino, são nossos objetos de apego. Simbologias utilizadas para conhecer muitas histórias, que ao serem narradas não ficam retidas em nós, ajudam a dar continuidade ao nosso ser. A história de vida é descrita por Josso (2007) como uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade. Assim, ao vivenciarmos a proposta com os objetos de apego, possibilitamos uma representação de nossa existência singular-plural e as dinâmicas que atravessam nosso processo formativo, pois:

(...) se a invenção de si é possível, é também e sobretudo porque os sinais, as marcas, os símbolos que devem representar o autor em sua dinâmica global ou numa das dimensões de seu ser no mundo são polissêmicos. Aliás, como sabemos que “o mapa não é o território” essa polissemia nos leva a partir em busca de novos ser-no-mundo potenciais e, da mesma maneira, a nos inventarmos através de nossos projetos. É assim que nossos fragmentos de memória individual e coletiva transmutam em recursos, em fertilizantes, em inspiração para que nosso imaginário de nós-mesmos possa inventar essa indispensável continuidade entre o presente e o futuro, graças a um olhar retrospectivo, por um lado e, por outro, devido ao fato de que cada acontecimento singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e socio-históricos), estejamos ou não conscientes disso (JOSSE, 2007, p. 434-435).

Josso (2010 a, p. 341) elaborou em suas pesquisas biográficas conceitos para identidades existenciais que denominou de dimensões do nosso ser-no-mundo, que estão relacionadas a si próprio, aos outros, ao ambiente humano e natural. De acordo com suas construções, “Existir é ser na vida, ser em ligação, em relação com...”. Neste sentido ser-no-mundo é atravessado pelo Ser de Conhecimento, Ser de Ação, Ser de Imaginação, Ser de Carne, Ser Sensível, Ser de Sensações e Ser de Afetividade. Todos componentes de um contínuo devir em invenção. Atrelar os objetos de apego como vestígios de si é perspectivar o acionamento dessas dimensões existenciais que nos conectam com nossas alegrias, satisfações, fragilidades, desejos e tantos outros sentidos que nos dão vida e nos auxiliam a sermos autores da nossa história, sujeitos conscientes de nossa formação.

Cada professora pode mostrar parte de suas lembranças e afetos ao remexerem seus baús de memórias. Expus minha dificuldade em escolher um objeto para fazer uma

representação de mim. Por isso elegi um “canto de apego”, uma parte da casa onde concentro algumas plantas e suporte para velas. Lugar que gosto de estar, de cuidar, meditar e preparar para receber os amigos e familiares.

Ao narrar sobre o meu “canto de apego” identifiquei semelhanças com outras professoras; Esperançália, por exemplo, tinha acabado de plantar um pé de acerola em seu quintal. Levantou-se de onde estava para mostrar os cômodos da sua casa nova, andou até o que chamou de “seu cantinho verde”, uma área onde era possível ver pequenas plantas florescendo. Uma espécie de resposta da natureza para o momento especial em que ela agora está. Travessia também preparou seu cantinho de apego com suas plantas que dedica atenção e cuidado numa relação de conexão com a natureza. Fato revelador desta proposta foi a tela do nosso celular captar tantas emoções e sentimentos. O encontro que experimentamos virtualmente possibilitou o contato com uma riqueza de detalhes e seleções de objetos, que possivelmente seriam reduzidos se tivéssemos que levá-los para o espaço escolar. A casa, nosso lugar de intimidade e liberdade, se abriu para tornar público a extensão do que somos, nas mais diversas simbologias que nos tocam.

A professora A-mar, por exemplo, selecionou diferentes objetos de apego em uma mesa utilizada para organizar os elementos que remetiam a muitas lembranças. Comentou que víamos pelo enquadramento da câmera do celular apenas uma parte dos objetos selecionados. Entre canetas, canecas e tantas outras coisas selecionadas por A-mar havia um bloco confeccionado pela equipe pedagógica e gestora no início do ano para todas da escola. A professora o mostrou folheando algumas páginas dizendo que tudo de sua quarentena estava anotado ali, contas, desenhos, frases de séries que assistiu. *“Eu estou anotando aqui os livros que li, filme com um breve relato, receitas que eu fiz, juntando umas histórias desse momento”*. Isso remonta à necessidade de registrar o momento que atravessamos, é o que enquanto sociedade civil precisamos exercitar, para a preservação de nossas lembranças, nossas memórias e significações construídas em meio à vivência de um fato histórico, para que nossas manifestações de cidadania sejam cada vez mais apreendidas.

São todos esses elementos que nos constituem. Alguns revelam um pouco mais do que somos, outros ajudam a compreender o que julgamos ser importante. Ricouer (2014, p.136), ao estudar os fenômenos mnemônicos, refere-se à lembrança na forma pronominal do verbo ao relacionar “lembrar-se de algo é lembrar de si”, no sentido de que pelo ato, reflexivo, um olhar interior, a memória ocupa a esfera do si. Para Pineau e Le Grand (2012) os objetos dão testemunhos da passagem do tempo, são como rastros se considerarmos uma visão

antropológica de conhecimento dos indivíduos pelos seus sentidos e atos. Essa analogia faz ligação com a escolha de Esperançália, pois segundo a professora, seu turbante era o que marcava sua personalidade, sua vida, símbolo de ligação à sua ancestralidade e tomada de sua negritude.

A conversa e a proposta de trabalho com os objetos de apego, de memória, expandiu nossas linhas interpretativas sobre as professoras e sua relação com o mundo. Em uma sociedade marcada pelo patriarcado, que dita regras e limites para as mulheres ao longo da história da humanidade, tomar consciência de sua origem, de sua ancestralidade conforme Esperançália destacou, é demarcar um território de lutas e conflitos. Não bastando romper com as discriminações ao gênero feminino, a pele negra (carregada de estigmas e apagamentos) é bandeira urgente na sociedade contemporânea, especialmente a brasileira, constituída de desigualdades por seu passado escravocrata e presente de crescimento da misoginia, feminicídio, racismo.

Para Josso (2007, p.416) nossas identidades em um constante vir-a-ser, “são em certos períodos históricos mais fortemente atingidas pelos efeitos destruturadores de mudanças sociais, econômicas e/ou políticas”. É por essa razão que a militância de Esperançália, impulsionada pelo cuidado com sua autoestima e reafirmação de suas raízes ancestrais, serve de referência para uma história que é viva na esfera individual e coletiva. Seu turbante e cabelo crespo compreendidos como coroa é a resistência necessária para contagiar meninas e meninos, desde a Educação Infantil, a construir uma imagem positiva de si e do outro.

Seu objeto de apego é objeto de construção identitária através do tempo, uma identidade evolutiva, registro de um devir em permanente processo de reafirmação. Ao assumir o compromisso com a militância que a move, a professora caminha para o efetivo trabalho com pelo menos um dos princípios básicos previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CNE/CEB, nº20/09). O princípio ético prevê, dentre outros aspectos, a “valorização às diferentes culturas”, o fomento às práticas pedagógicas que possibilitem a “construção de atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo a autoestima e os vínculos afetivos de todas as crianças, além de propostas nas quais as crianças aprendam sobre o valor de cada pessoa e dos diferentes grupos culturais”, a “romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade”.

Mediar práticas de tolerância e diluição de estereótipos é assumir um compromisso com práticas antirracistas, além de fomentar a diversidade cultural, não como escolha

transitória em nossas formações, mas como fato enriquecedor do nosso fazer diário movido pelas nossas experiências. Sem deixar de enfatizar a contribuição desse olhar plural no campo da formação docente ao se tratar de uma cidade com população pendular, de famílias que a todo instante chegam e partem de diferentes localidades do nosso país, com crianças que externam diferentes modos de viver a infância.

Neste sentido, cabe reforçar os legados de Freire (2011 a) à nossa caminhada no campo da educação, pois não é possível conceber as manifestações humanas longe ou fora da ética. Essa palavra que o autor aproximou do fazer pedagógico e político, a ética que mobiliza indivíduos na busca por mudanças, melhorias, reorganização, transformação em seu interior e na conjuntura que o cerca, é prática mobilizadora da humanização dos homens na busca do “ser mais”, mais humano, mais livre, mais distante de um intelectualismo alienante firmado “na comunhão, na solidariedade dos existires” (FREIRE, 2011 a, p. 105). Suas colaborações em torno dessa busca por respostas e sentidos nos fazem, mais uma vez, voltar a atenção para a arte de saber viver em ligação e partilha concebida por Josso (2010 a), através de buscas implicadas sobre si e abertura ao outro. Ambos nos instigam a refletir sobre nosso processo de humanização atrelado às ações em coletivo, bem como nossa atenção dedicada e amorosa, manifestadas em nossas relações afetivas, na luta por liberdade e quebra com toda a forma de dominação que impede nossa alegria em viver. E por falar em romper com formas de dominação, seja em qual escala for, nos deleitamos nas histórias de Correnteza sobre seu objeto de apego:

Correnteza - Foi a minha tia quem me ensinou a fazer crochê. Na minha adolescência minha tia arrumava uns serviços de confecção de toalhas, colchas para eu ganhar um dinheirinho. Era muito bom. Tem muita coisa espalhada por aí que eu fiz com essas agulhas. Uma vez no Ensino Médio uma professora de filosofia, acho que era de filosofia ou sociologia, perguntou na aula o que a gente gostava de fazer. Eu falei tricô e crochê (risos). Ela disse para mim que isso era coisa de gente velha, mandou que eu fosse passear, ir à praia. Achei isso muito engraçado porque não gostava de ir para a rua, o que eu gostava de fazer era criar coisas. Hoje eu demoro um pouquinho mais, mas ainda uso minhas agulhas. A minha dermatologista indicou um psiquiatra por causa do meu cabelo que não para de cair. Já fiz exames e não deu nada. Ela disse que eu precisava de um escape para os meus problemas de estresse. Fui à psiquiatra e ela me indicou fazer sabe o quê? Crochê! (um bom momento de gargalhada). Eu já faço! Então me passou alguns remédios que estavam me fazendo dormir demais. Pensei, isso vai me atrapalhar no trabalho, larguei os remédios. Não tomo nada. Faço meus crochês, meus tricôs e estou muito bem.”

A moça tecelã do conto de Marina Colasanti, mencionado no capítulo 2, ressurgiu ao ouvir a narrativa de Correnteza. O trabalho artesanal, muitas vezes invisibilizado por estar atrelado ao gênero feminino, conforme afirma Eggert (2012), encaminha uma série de

abordagens. No entanto, direcionarei o olhar para o processo de criação, de produção a partir das implicações presentes na arte de desmanchar e recomeçar, seja na costura ou na vida. O gosto por “*criar coisas*” e o uso das agulhas ao “*pensar nas coisas da vida*” estão alinhados a uma expressão de resistência, de encontro com seu interior, um refúgio no tempo presente, religação com suas emoções.

A dimensão espacial, reconhecendo o corpo na temporalidade biográfica como abrigo de nossas construções experienciais, não pode ser interpretado como mero pano de fundo em nossa existência, mas constitutivo de nossas experiências, segundo Delory-Momberger (2012a), sendo nós mesmos espaços que numa relação sensível e dinâmica acolhe o espaço que nos engloba no encontro com outros corpos-espaços. A percepção de espaço extrapola o sentido visual, “ela é tátil, sonora, dinâmica e envolve, potencialmente, todos os sentidos, mesmo que nossos habitus culturais tendam a privilegiar a dimensão visual em nossas representações e construções mentais e a ocultar outras dimensões do sensível” (DELORY-MOMBERGER, 2012 a, p.67).

Essa percepção de espaço também foi refletida por Freire (2011 a). O autor elaborou uma metáfora para designar o suporte como espaço, diferenciando humanos de outros animais ao atribuir o espaço para esses últimos como lugar de adestramento, lugar de sobrevivência e manifestação de seus instintos. Ao contrário do espaço da existência humana, associado a um corpo consciente, capaz de nos tornar seres éticos, de apreender e transformar as relações ao acessar uma comunicabilidade do inteligido, ao inventar uma linguagem capaz de tecer escolhas, decisões, de fazer política, de criar um mundo por uma prática formadora na qual a experiência humana nesse mundo, nutrida pela solidariedade entre mente e mãos, atribui sentido à vida.

Nessa perspectiva, Josso (2010 b) afirma ser a presença consciente do sujeito um pressuposto para falarmos de processo de formação. Sem a presença consciente das intencionalidades que movem os sujeitos em suas aprendizagens e reorientação na vida estaríamos falando de práticas de adestramento, mas não de formação.

Ao “*criar coisas*” e “*pensar nas coisas da vida*” através do crochê e do tricô, Correnteza estabelece um modo singular de atuar na esfera individual e coletiva. Seu exercício reflexivo através de uma arte advinda do seu corpo-espaço permite uma maior conscientização do corpo físico que habita e das simbologias e subjetividades que constroem o seu ser.

A experiência primeira do espaço é a do corpo. Do corpo como espaço e do corpo no

espaço (...) Cada um de nós, de modo ao mesmo tempo consciente e inconsciente, desenvolve maneiras de estar no e com o seu corpo, maneiras de “habitá-lo”, de move-lo, de colocá-lo em cena para si e para os outros, que envolvem, simultaneamente, equipamentos e técnicas de ordem material, representação e valores de ordem social e cultural, imagens de si e da relação de si com os outros, e que compõem uma alquimia muito complexa, um estilo dificilmente definível (sobretudo para si mesmo), uma reserva única, mais ou menos cultivada, mais ou menos assumida, uma relação de estar consigo mesmo que é constitutiva do que é sentido e da imagem de si (DELORY- MOMBARGER, 2012 a, p. 71).

Através da vivência com os objetos de apego, nossos relicários de emoções, lugares de onde extraímos a melhor versão de nós mesmas, produzimos narrativas com significações que julgamos serem importantes para nossa existencialidade, percorremos a ideia de uma biograficidade, conceito empregado por Delory-Momberger (2012a) para designar a capacidade de constituir vestígios e experiências na relação do nosso mundo interior com o espaço exterior. Os nossos objetos e lugares importantes, parte da nossa intimidade, cooperam para a construção de um capital espacial, material e ideal, real e simbólico em nossa condição biográfica. Eles expressam nossas experiências nos diferentes espaços que habitamos. Para Delory-Momberger (2012 a, p. 76) pela biograficidade escrevemos nossa maneira singular de constituir formas de nós mesmos nos diferentes espaços (naturais, públicos, sociais e institucionais), “a partir de sua capacidade de materializar e representar valores sociais, morais, afetivos, estéticos que estão em conexão com nossas representações de nós mesmos e de nossa existência”.

No próximo quadro temático reuni as seleções feitas pelas professoras na dinâmica da peneira realizada em nosso primeiro encontro coletivo em 18 de novembro de 2019. Começamos a adentrar as lembranças dos Horários de Atividades que foram importantes em nossas trajetórias. Como combinado, as professoras já sabiam que haveria um momento para falarem das escolhas que fizeram e os possíveis atravessamentos, impactos em suas formações. Continuo amparada pelas contribuições de Josso (2007) e Delory-Momberger (2014) ao campo da investigação narrativa por compreender que o processo formativo e o conceito de formação experiencial são, pela narração, revelados pelos sujeitos aprendentes em abrangência singular-plural de suas pertencas, escolhas e definições.

Os contextos formativos rememorados pelas professoras serão tratados aqui como recordações-referências (JOSSO, 2010 a, p. 37), um conceito qualificador destas em possíveis experiências formadoras, o que as diferem de simples episódios acionados por nossas lembranças, pois o que foi aprendido “serve, daí para frente, quer como referência a numerosíssimas situações do gênero, quer como acontecimento existencial único e decisivo

na simbólica orientadora de uma vida”.

Quadro 6 – Análise das narrativas das professoras		
Trecho selecionado (unidade de contexto)	Essência do trecho	Comentários
<p>Professora A-mar - <i>“Essa música é a história da minha vida. Eu já a conhecia porque meu pai que era músico tocava muito ela no violão. Eu e outras pessoas estávamos chegando de outra realidade, com todas as nossas dores e histórias. Quando ouvi parei pra pensar: quantas idas e vindas... quantos lugares.</i></p>	<p><i>(...) é a história da minha vida;</i> <i>(...) quantas idas e vindas.</i></p>	<p>A música como suporte para a reflexividade e encontro de si. A experiência estética na formação.</p>
<p>Professora Esperançália - <i>“A gente escolheu só um, mas tem vários episódios né? No Horário de Atividades quando colocou a foto das Malvinas com o som “Bom dia, comunidade” e depois a gente cantou foi muito forte, muito emocionante, bonito. As analogias entre a instituição escola e a escola de samba, com a escola que a gente sonha. E o desfile é o desfile de cada dia. Isso é carnavalizar!</i></p>	<p><i>(...) tem vários episódios;</i> <i>(...) foi muito forte, muito emocionante, bonito.</i></p>	<p>O estreitamento da relação interpessoal como investimento da formação em Horário de Atividades; O processo de pertencimento com a comunidade local.</p>
<p>Professora Correnteza - <i>“Lembrei que você falou: guarda isso que a gente vai continuar escrevendo, não foi? Eu cheguei de um jeito, apavorada, com medo e hoje me sinto até em condições de auxiliar algumas pessoas. Cheguei crua e acho que estou morna. Daqui a mais dos anos estarei quente (risos). Foi por isso que escolhi aquele horário, por me ajudar a pensar no que eu posso melhorar. Foi muito importante refletir tudo isso. Foi e está sendo bom. Com apoio de vocês não tinha como ser diferente. É muito legal mostrar o seu planejamento, claro que não estará 100%, mas a pessoa olhar e te mostrar o caminho, onde você pode melhorar e caminhar com você”.</i></p>	<p><i>Cheguei crua e acho que estou morna;</i> <i>Foi por isso que escolhi aquele horário (...) pensar no que posso melhorar.</i></p>	<p>A proposta autoreflexiva que possibilita a transformação pessoal e abrange o coletivo.</p>

<p>Professora Travessia - <i>“Além da música eu senti o grupo muito emocionado. As pessoas emocionadas, envolvidas. Não lembro o que escrevi na pétala, mas o clima me marcou. Ainda que tenha sido um dia cansativo, porque eu lembro de ter sido um dia de muitos acontecimentos na escola e depois de um dia cansativo poder ser acolhida com uma música onde a gente pode se ver em algumas estrofes, foi muito bom.</i></p>	<p><i>(...) o clima me marcou; (...) poder ser acolhida.</i></p>	<p>O acolhimento como parte fundamental dos contextos formativos.</p>
<p>Professora Sorriso - <i>“Aquele Horário de atividades foi bem atípico, bem diferente. Assim como eu, outras meninas, foram bem descontraídas, rindo, brincando, mas começamos a perceber uma tensão ao longo do caminho. A rua principal nos dá uma noção do lugar, mas as vielas, o interior da comunidade mostra uma realidade bem diferente da nossa. Você fica pensando mil coisas, mil maneiras de poder ajudar um e outro. Isso mexeu muito comigo naquele dia e depois porque não aguento ver as crianças precisando de um calçado... e não fazer nada.” (Relato da professora Sorriso)</i></p>	<p><i>Aquele Horário de atividades foi bem atípico Isso mexeu muito comigo naquele dia e depois.</i></p>	<p>O potencial criativo da formação em Horários de Atividades explorado no cotidiano.</p>
<p>Temática 6 - Os elos entre projetos de si e projetos coletivos</p>		

#### 4.2 Os elos entre projetos de si e projetos coletivos

Os trabalhos desenvolvidos nos Horários de Atividades obtiveram importantes resultados e são essas contribuições que auxiliarão na compreensão do que há de formativo nas propostas vivenciadas a partir da perspectiva das aprendentes.

A perspectiva biográfica estruturará o que evidenciarei desses contextos formativos elencados no quadro temático 6. A intenção não será definir os conhecimentos das professoras a respeito de suas práticas educativas pelas vivências nos Horários de Atividades e aqui narradas, mas conhecer a abrangência das propostas formativas realizadas na escola, nas percepções de cada professora, e interpretar as possibilidades de projetos de si e projetos coletivos em prol de uma educação emancipadora, plural.

É importante ressaltar que ao longo de quase três anos de trabalho com esta equipe de professoras foram oportunizados diferentes momentos de estudos em que pudemos aprofundar reflexões sobre a rotina escolar, avaliação e múltiplas linguagens na Educação Infantil, o protagonismo da criança nas aprendizagens cotidianas, currículos, grafismo e literatura, além de reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular e a relação adulto/criança e as expressões de violência simbólica no contexto escolar, entre outras abordagens. No entanto, as seleções das professoras, seguindo o princípio de maior relevância para cada uma delas, representam outros contextos, não propriamente relacionados a momentos sistemáticos de leitura, reflexão e troca de conhecimentos a partir de textos e teorias específicas para a Educação Infantil. Essas têm seu lugar de importância e são fundamentais no fortalecimento de nossas práticas, mas conforme a professora Esperançália evidenciou: “*A gente escolheu só um, mas têm vários episódios né?*”, outros relevantes encontros agregaram à nossa caminhada, porém o objetivo neste ponto da pesquisa é aproximar o olhar para as seleções das professoras que expressam formações/acolhidas comprometidas com as vivências estéticas, sensíveis às relações, emoções e experiências. Uma conexão com as artes através de músicas e experimentações que tocaram suas subjetividades, suas dimensões de ser-no-mundo.

Embora eu compreenda a formação em Horários de Atividades envolvida por intenções pedagógicas, não conseguia, no início da minha trajetória como mediadora das formações, imaginar os desdobramentos de cada encontro preparado. Falo da consolidação desta pesquisa, mas também das ressonâncias desses encontros em cada professora participante. A inspiração na lógica freireana, pautada no inacabamento do ser humano, marcava o conjunto de vivências em Horários de Atividades, com base no respeito às trajetórias pessoais e oportunidades empreendidas pelas professoras, de fazer de cada encontro um acréscimo positivo em suas aprendizagens. Também era movida pelas provocações de Nóvoa (2017) acerca da responsabilidade que cabe a cada docente por sua formação em constante processo de elaboração.

De certa forma o que apresento neste ponto da dissertação é parte do compromisso ético e político que move a nossa equipe de trabalho. Por esses motivos, persistirei em apoiar minhas reflexões na perspectiva de construção de uma formação ambivalente, singular e plural, na qual os elos entre projetos de si e projetos coletivos são pautados no princípio de coexistência entre singularidade do ser e ancoragens coletivas, com base no pressuposto de que as identidades das professoras são entrecruzadas permanentemente pela formação

experiencial e pela arte existencial (JOSSO, 2007; DELORY-MOMBERGER, 2014).

A seguir, dividirei em sessões os contextos formativos em Horários de Atividades para tratar de forma clara cada recordação-referência elencada pelas professoras colaboradoras e preservarei os contornos das conversas que nos guiaram nos encontros virtuais.

#### 4.2.1 Encontros e despedidas

A professora A-mar trouxe à lembrança e compartilhou uma formação em Horários de Atividades do dia 26 de fevereiro de 2018. Na ocasião propus uma reflexão a partir da música “Encontros e despedidas” de Fernando Brant e Milton Nascimento, com interpretação de Maria Rita. Transformei o refeitório da escola num pequeno ateliê com telas e diferentes materiais para que as professoras pudessem compor suas pinturas. Entre botões, fitas, tintas, tecidos e folhas secas nos envolvemos com a produção de uma arte (cada professora produziu a sua) que nos revelasse, servindo de entrega ao novo lugar que cada uma acabara de chegar. A música foi tocada e repetida algumas vezes como um fundo musical a tocar não somente os nossos ouvidos, mas o nosso coração.

A preocupação com os detalhes que cercam a formação precisa ser constante. Não pode ser apenas uma música, apenas um texto, mas sim a música, o texto que intencionalmente são pensados, organizados com o intuito de tocar corações, sensibilizar e servir de ponte para outros pensamentos, outras práticas. A experiência estética faz parte da natureza humana e não se perde à medida que nos tornamos adultos. Desde crianças somos estimulados a experimentar novas sensações, gostos, cheiros, ritmos, palavras e uma infinidade de expressões que pouco a pouco moldam nossos estilos próprios, preferências e aproximações com o mundo. Quem não tem uma experiência olfativa que nos transporta em segundos para nossa infância? Um som ou uma textura que nos faz repelir, suar frio sem nem saber explicar a razão. Assim são as experiências estéticas. Elas estão presentes em nossas vivências mais simples do cotidiano como ouvir uma música.

Em um determinado ponto da conversa A-mar disse “*Não sei se já tiveram oportunidade de usar todo aquele material, eu amei olhar o que as outras pessoas faziam*”. Seu encantamento ao observar o que surgia naquele momento nos faz pensar sobre os compromissos assumidos com a ação criativa e bem-estar ao pensar as propostas de formação.

Pensar na ação criativa e no bem-estar a partir da fala destacada nos permite fazer uma ligação com as vivências das nossas crianças nos espaços escolares. Quais são as vivências estéticas oportunizadas em nossos planejamentos? Quais são os critérios utilizados para escolher as canções, materiais e espaços de aprendizagem? Enquanto professoras/aprendizes nos permitimos criar com as crianças, explorar e descobrir outras formas de relação com o mundo? Enquanto mediadoras das formações em Horários de Atividades priorizamos as experiências estéticas nos encontros?

O trecho em que a professora diz *“Quando ouvi parei pra pensar: quantas idas e vindas... quantos lugares. Hoje tento pensar no que as coisas que me aconteceram me fizeram crescer enquanto ser humano”* evidencia o movimento de reflexividade que é contínuo, suas experiências não se limitam ao dado momento em que uma proposta de formação é oportunizada. Sua fala nos permite compreender que o campo da formação é extensivo e profundo, precisa ser entendido numa perspectiva processual. A dimensão temporal da experiência e da existência é vista por Delory-Momberger (2012 c) como uma tomada de percepção e elaboração particular dos espaços da vida social na qual o “caminhante” ou “viajante” (considerando a contribuição da professora A-mar) constrói no decurso de suas experiências no tempo o seu interior enquanto indivíduo singular e seu espaço social.

As idas e vindas que remetem à característica da nossa cidade a receber tantos profissionais de diferentes lugares, com diferentes ideias sobre pertencimento podem ser interpretadas como o próprio movimento da vida, atravessado pelos deslocamentos imprevisíveis ou planejados durante nossa existência. No contexto das histórias de vida destaca-se o conceito de formabilidade empregado por Delory-Momberger (2014) em seus procedimentos formativos nos ateliês biográficos de projetos, um grupo de formação liderado pela autora na qual participam no máximo doze pessoas (públicos em busca de emprego, inserção ou reorientação profissional por exemplo), em encontros divididos em seis sessões com a intenção da elaboração de uma experiência autoformativa, transformadora em meio a atividades autobiográficas e heterobiográficas.

Assim, a formabilidade é compreendida como uma mudança qualitativa do ser humano em suas esferas pessoal e profissional, perpassando a reflexão de seus próprios trajetos ou como usualmente costuma referir-se, seu processo de formação. Essa é a estrutura da existência do ser, na qual o fenômeno da formabilidade situa-se numa relação dialética entre o passado e o futuro, por uma conscientização capaz de atribuir sentido aos seus saberes, unificando sujeito e história em “um projeto de realização pessoal que pode assumir diferentes

formas: social, profissional, cognitiva, existencial etc” (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 97).

A proposta de reconstrução do passado pelas narrativas das histórias de vida está vinculada a uma antecipação, uma projeção do futuro, segundo Delory-Momberger (2014). Isso converge com os pensamentos de Josso (2007) ao traçar conceitos das dimensões de nosso ser-no-mundo, nossas identidades existenciais. A autora articula o Ser de imaginação ao Ser da ação quando estabelece que “não poderia haver ação sem um mínimo de antecipação e projeções”.

No encontro remoto, enquanto falávamos sobre nossas idas e vindas, A-mar lançou um comentário seguido de um questionamento essencial: (...) *Ali estavam começando nossas relações profissionais. Estava chegando na Educação Infantil onde as crianças aprendem com as interações. E nós?* A professora Esperançália disse que já conhecia aquela canção, mas foi apenas durante a proposta em Horário de Atividades que pode refletir sobre a construção das relações que se firmavam naquela escola. As pistas deixadas por A-mar e Esperançália permitem pensarmos sobre o acolhimento da nossa equipe de trabalho, permite que reflitamos mais sobre a qualidade das nossas interações, pois como propiciar vivências de interações com as crianças quando isso não perpassa a preocupação dos adultos que mediarão essas vivências?

Ao pensar sobre o questionamento acima retomo a ideia do cuidar e educar como binômio indissociável no cotidiano da Educação Infantil, envolto a uma rede de afeto e respeito para se efetivar, na qual precisa ser experienciado entre as professoras, precisa ser conhecido em sua finalidade e os contextos de formação são imprescindíveis como articuladores do diálogo na perspectiva de identificar e compreender as necessidades das crianças, onde cada faixa etária, cada sujeito possui específicas demandas de atenção. Cuidar e educar são atribuições complementares do fazer docente e aos mediadores das formações no interior das escolas cabe o compromisso e a sensibilidade em promover ações que perpassam tais experiências. É pela formação, pela troca de sentidos e conhecimentos que diminuiremos nossas dificuldades em reconhecer o outro (crianças e professoras) em sua inteireza, além de conferir ao cuidado e à educação uma ligação interdependente.

Na perspectiva de Tiriba (2018, p.226), o conceito de dualidade, marcado pela racionalidade, é tipificado por polos, em que um desses, no caso o primeiro, sempre submete e desqualifica o outro: “assim se dão as relações entre cultura e natureza, mente e corpo, razão e emoção, masculino e feminino, objetivo e subjetivo, pensar e agir, teoria e prática,

conhecimento e vida”. Sendo assim, torna-se urgente a demarcação das formações como instrumentos a favor da educação para não perpetuação dessas dualidades em nossas práticas pedagógicas na interação com crianças e na interação com outros adultos, pois a educação como afirma a autora é um processo de corpo inteiro. Conhecer e interagir, para ela, pressupõe uma ligação e os espaços/tempos do cotidiano devem ser criados e recriados em favor das relações e interações humanas. A adoção dessa perspectiva de reinvenção dos espaços/tempos da formação acolhe a complexidade existente entre pensar e agir, entre o Ser de cognição e o Ser de ação, por exemplo (JOSSO, 2010 a)

Abaixo destaquei a sequência da narrativa exposta no quadro temático para exemplificar parte das conquistas através do investimento na reinvenção dos espaços/tempos da formação em Horários de Atividades, como investimento na relação interpessoal que afeta adultos e crianças:

A-mar - Hoje tento pensar no que as coisas que me aconteceram me fizeram crescer enquanto ser humano. Me preocupo de poder aproveitar o máximo das pessoas e do lugar onde eu estiver. E de não carregar culpa quando tiver que partir, seja no ambiente familiar, seja no trabalho. Não sei se falei ou pensei, mas lembro que gostaria de me aposentar ali. Não gosto de ficar saindo de escola indo pra outra e fiquei pensando nisso desde aquela época. Em minha vida foram muitas idas e vindas. As nossas escolhas, as diferentes estações que passamos, o que vamos aprendendo com as pessoas que passam por nós... Eu me pego observando esse movimento, fiz isso no dia, imaginando os caminhos que cada uma trilhou até chegar ali e ainda hoje penso que é o movimento da vida das pessoas que faz alterar o ambiente. Somos viajantes.

Considero, portanto, que o caminhar com as professoras não se refere apenas a uma estratégia para a formação, mas sim a própria identidade da formação em construção, através de vivências provocativas que ao longo do tempo se processam, instigam a pensar o cuidar e o educar como uma manifestação existencial, que se refere às práticas com crianças e adultos.

#### 4.2.2 Carnavália

A professora Esperançália destacou aspectos importantes de um Horário de Atividades realizado em abril de 2018. Na ocasião, nosso tempo seria dedicado ao conselho de classe do 2º bimestre daquele ano letivo e por ser uma ocasião especial, segundo conselho de classe da escola até então recém-inaugurada, fizemos o levantamento de algumas possibilidades de junção de auxiliares e professoras. A alternativa que ficou mais confortável para todas nos

possibilitou realizar aquele Horário de Atividades entre o fim do 1º turno de aula e início do 2º turno. As crianças do turno da manhã foram dispensadas mais cedo e as da tarde entraram um pouco mais tarde. Tentando uma logística diferente, atravessamos o horário do almoço para que todas, auxiliares e professoras, pudessem participar daquele momento.

O episódio que marcou Esperançália foi parte da nossa acolhida inicial. Todas receberam previamente o áudio e a letra da canção Carnavália do grupo Tribalistas, cuja composição é de Arnaldo Antunes, Marisa Monte e Carlinhos Brow. Com alguns materiais improvisados construí alguns instrumentos musicais acrescentados aos instrumentos da bandinha musical que utilizamos com as crianças em aula. Com ajuda de um projetor reproduzi slides com fotos do bairro Malvinas e da nossa equipe de trabalho. Ao longo da projeção e com o fundo musical de Carnavália, usamos os chocalhos e pandeirolas na busca por dar harmonia aos nossos movimentos.

Tanto Esperançália quanto A-mar não recordavam o restante do tempo dedicado à dinamização do conselho de classe. Para A-mar o que mais aprovou daquele momento foi o fato de a professora Esperançália dar continuidade aquela vivência trabalhando a música tempos depois com as crianças: “(...) *Uns de tão pequenos só conseguiam cantar o refrão, foi a coisa mais linda*”. Talvez seja esse um ponto crucial dos Horários de Atividades, tocar e sensibilizar as professoras de maneira que façam chegar às crianças suas experiências mais significantes. O desfile mencionado pela professora, metaforicamente relacionado à nossa prática cotidiana, está embricado com o respeito à diversidade cultural e, sobretudo, com o encorajamento de Freire (2011 a) aos docentes por posturas de intervenção no mundo através de uma educação crítica, justificada pela aliança feita com as culturas silenciadas, as vozes envoltas a um sistema discriminatório, que na lógica da coisificação reduz o ser aos interesses do mercado.

A recordação-referência de Esperançália, revelada por sua narrativa, nos aponta a relação que a professora deseja estreitar ou continuar estreitando com a comunidade local. Ao atribuir o Carnavalizar ao desfile de cada dia, os acontecimentos do cotidiano, a professora foca em uma importante consideração: a escola, lugar de relação, vive em permanentes processos, sejam eles de reafirmação progressista, democrática ou em construção.

### 4.2.3 Um pouco de mim

Um Horário de Atividades com título: “Um pouco de mim” em agosto de 2019, foi o contexto formativo selecionado pela professora Correnteza. O intuito daquela formação, inaugural do segundo semestre, era valorizar a riqueza das trajetórias das professoras e promover um reencontro com suas histórias. Cada uma foi encorajada a escrever em uma folha um episódio marcante de experiência na docência. Essa recordação-referência escolhida por Correnteza expressa uma proposta autorreflexiva que possibilitou a transformação pessoal com abrangência na dimensão coletiva:

Correnteza - Toda mudança preocupa. Isso sempre ficava na minha cabeça (um dia vou ter que voltar para a escola). Eu já estava há um tempão na Secretaria de Educação e sabia que uma hora esse dia de voltar para sala iria chegar, aliás um lugar de onde eu jamais devia ter saído, mas foi um tempo bom, aprendi muito, fiz amigos. Quando cheguei lá na escola foi tudo tão acolhedor. Meu medo nem era da escola. Era das crianças. Ficava pensando o que eu ia fazer com elas. Eu acho que encontrei a parte que faltava para completar minha jornada na educação. Eu já tinha trabalhado com alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e Educação Infantil eu nunca quis, porque eu achava que não ia conseguir. Achava que eu não tinha jeito pra cantar, pra dançar, brincar com aquele monte de crianças. Acho que hoje faço um trabalho mais ou menos (risos), gosto das crianças e e de ser professora do maternal. Como poderia imaginar isso? Crianças de 2 anos que mal sabem falar e assim, eu tô amando tanto, toda vez que olho tem uma criança da turma do ano passado, agora já falando tudo, escapando das salas pra ir atrás de mim. Aí fico olhando... O João por exemplo, dava tanto trabalho para entrar na sala, chorava muito e agora corre para me dizer que ele ainda não tomou o café e me cobrando como se eu precisasse fazer alguma coisa (uma pausa de emoção). Eu acho que estou cumprindo com a minha parte. É claro que a gente tem dificuldades, somos diferentes e não adianta pensar: ah, vou sair dessa escola porque cobram muito. Temos que fazer a nossa parte, procurar melhorar.

A narrativa de Correnteza clarifica os motivos que a fizeram optar por aquele contexto formativo. O momento em que foi desafiada a escrever, mesmo que brevemente, sobre sua história de vida, criou uma conscientização do seu inacabamento e possibilidades de mudanças, isso só se torna possível através de ações reflexivas. A experiência transformadora vivida por Correnteza sai de seu interior para a relação que começa a construir com as demais colegas de trabalho, quando define ter chegado à escola “crua”, “apavorada”, e reconhece sua mudança de estado para morna o que lhe dá segurança para auxiliar outras pessoas e ainda, projeta-se para um futuro em que suas transformações perpetuarão. Desta forma, a professora constrói um conhecimento de si, do seu processo formativo, sua caminhada pelo cotidiano de incertezas e escolhas, além de construir um conhecimento sobre sua transformação que afeta a

relação com os outros.

Segundo Josso (2009) o conhecimento de si está além da compreensão das circunstâncias que atravessam o sujeito, suas experiências e imaginário por exemplo, ele se consolida no equilíbrio entre constrangimentos e margens de liberdade. Um movimento de transformação da vida socioculturalmente programada numa obra inédita a ser construída.

Quando a professora menciona “*Eu acho que encontrei a parte que faltava para completar minha jornada na educação*”, sua narrativa está intimamente ligada à concepção freireana de conscientização do ser sobre seu inacabamento, “um ser na busca constante de ser mais (...) a raiz da educação” (FREIRE, 1983, p.27). Chegar à compreensão de que a Educação Infantil era o que faltava em sua jornada pela educação, ao mesmo tempo que perspectiva uma completude de sua atuação profissional, aponta outros percursos a descobrir: as implicações especiais na educação de crianças entre dois e cinco anos e a importância destas para sua formação.

A autoconscientização do processo de mudança presente na narrativa de Correnteza foi estudada e aplicada nas pesquisas de Josso (2010 a) como um movimento gerador de autoconhecimento, de relação com o seu próprio saber. A narrativa de formação destacada aproxima-se tanto do ponto de vista do inacabamento do ser quanto da autoconscientização (FREIRE, 2011 a; JOSSO, 2010 a), pressupostos fundantes de um permanente processo de busca por uma arte de viver em ligação e partilha. Refere-se ao sentido dado ao seu itinerário de vida, sua intencionalidade frente aos acontecimentos sociais que lhes confrontam. Encontrar a parte que lhe faltava é encontrar a felicidade por uma atitude interior singular de avaliação sensível de suas motivações, necessidades e desejos.

Josso (2010 a) salienta o papel decisivo do amor, em suas múltiplas expressões de afetividade significativa, nas relações que estabelecemos, sendo componente especial e de grande importância na busca por felicidade, quando esta reúne a busca de si, de nós e de sentido. Com base na dimensão afetiva do ser em sua capacidade de externar as multiformas de amor, a autora afirma ser possível desenvolver uma alteridade solidária, base para a construção de uma ética. Sua afirmativa está conectada com o conceito de compromisso solidário valorizado por Freire (1983) e definido como encontro experienciado entre os seres, por ato consciente, e convertido em gesto amoroso. Esse gesto amoroso é acolhedor das diferenças, respeita o outro em sua liberdade, reconhece sua incompletude e a incompletude do outro. Assim como Freire (1983, p.29) afirma que “não há educação sem amor (...) quem não pode amar os seres inacabados não pode educar”, Josso (2010 a) reforça a aceitação de

quem nós somos como processo para saber-amar e saber-amar-se.

#### 4.2.4 Girassol

Em dezembro de 2018 organizei em Horários de Atividades uma proposta de reflexão a partir da música Girassol, de Kell Smith. No encontro, disponibilizei pétalas de girassol desenhadas em folha color set. Cada professora, de posse de sua pétala e ouvindo a música sugestiva aquele momento, escreveu uma qualidade pessoal que a caracterizava. Com a junção de todas as pétalas e explanação oral de cada participante acerca do que escolheu escrever compusemos a flor, com o intuito de evidenciar o potencial de nossas qualidades enquanto equipe.

Esse episódio foi considerado uma experiência formativa para Travessia, mencionando o “clima” de emoção e envolvimento das participantes como algo que lhe tocou. Durante o encontro virtual, ela ainda completou:

Travessia - Em plena segunda-feira, depois de dois turnos de trabalho poder ser acolhida numa roda de conversa, com uma boa música aí de fato acontece a acolhida. Um afago para o coração. O pensamento fica leve. Quando a gente pode voltar a ser criança, se permite ser criança, pintar, brincar. Mas sem desmerecer os momentos que têm estudos mais sistematizados. Isso mostra que pode ser prazeroso o Horário de Atividades, sem ser mecânico. A gente tem essa condição enquanto criança, aprender algo por meio da brincadeira, mas penso que isso é uma condição humana.

A professora Travessia nos traz a contribuição de pensar e organizar a formação sempre pela via da sensibilização, além de ressaltar a livre produção e elaboração de sentidos múltiplos através de vivências estéticas em torno da música, da escrita, da pintura, da troca de conhecimentos e tantas outras expressões do ser humano. Sendo assim, retomo a reflexão sobre as vivências estéticas na formação em diálogo com Ribeiro; Souza e Sampaio (2018, p.173), pois a perspectiva estética vinculada à conversa e à pesquisa está ligada a uma ética que nos leva a “criar e habitar novos territórios existenciais, a experimentar o mundo de novas formas, de construí-lo compartilhadamente, nas interações e a partir das indagações”.

Assim, relembro a preciosidade da contribuição de Morin (2019), ao referir-se à estética como uma emoção, uma qualidade situada em toda arte da vida. A estética e a arte vivem no que nos dá prazer e alegria, vivem desde o início da humanidade. Para o autor, a

vida é polarizada em prosa e poesia, numa extremidade estão as obrigações enquanto na outra, as satisfações. Essa contribuição visionária importa ao dirigir o olhar para o que oportunizamos a nível de formação docente com base em uma perspectiva biográfica, integrando as diferentes dimensões do ser humano.

A música, presente em três dos cinco contextos formativos eleitos pelas professoras, é relacionada por Morin (2019) como a linguagem da alma, aquilo que está mais próximo, íntimo do ser humano. Fala da vida e da morte de maneira poética e sua definição possibilita refletir a inspiração criativa presente na beleza de vivências, onde a música alcança corações e memórias. Pierro, Fontoura e Ribas (2012), ao investigarem sobre as artes que transformam, fazem dois questionamentos que julgo serem essenciais para pensar os significados empregados às vivências em Horários de Atividades: onde e como pode ser desenvolvido o processo de alfabetização artística? Como o diálogo com as artes pode favorecer a criatividade e estimular o lado sensível do par educador e educando? Acrescentaria aos questionamentos: o que as professoras têm a narrar sobre as experiências estéticas vivenciadas nos Horários de Atividades? Pelas narrativas das professoras até este ponto é possível identificar caracterizações de experiências formativas em suas seleções atravessadas por contextos em que as experiências estéticas foram preconizadas.

Para Pierro, Fontoura e Ribas (2012), a arte estimula a ressignificação do espaço escolar em sintonia com o tempo criativo e a escuta sensível. Pela arte, crianças e professoras estreitam seus vínculos em seus processos de formação, visto que:

A nossa prática docente tem reforçado o pensamento de que a arte – *stricto e lato sensu* – desenvolve os mais variados níveis cognitivos e comportamentais: estimula o trabalho coletivo, o entrosamento, o compartilhamento (...) tudo aliado ao prazer da descoberta, da estimulação sensorial e mais: do reconhecimento social junto à valorização do indivíduo (...). A eficácia do trabalho com a arte em suas diversas modalidades, vem, muitas vezes, do simples contato com materiais diversos, sentimentos, técnicas, com as próprias dificuldades e possibilidades de comunicação e expressão, o prazer as vivências compartilhadas (PIERRO; FONTOURA e RIBAS, 2012, p. 191-192).

Nos contextos formativos, as artes em suas múltiplas expressões convidam-nos a acessar esferas do nosso ser até então não conhecidas, ou não valorizadas. Josso (2007, p.435), apoiada teoricamente pelas colaborações de Morin, reflete que a sensibilidade e a arte são parte do processo de formação e conhecimento auxiliando-nos na reinvenção do nosso ser, nossos projetos pessoais, através do que sentimos, experienciamos, pensamos, fazemos. De acordo com a autora, as diferentes formas do sensível “são a melhor ilustração possível do

paradigma do singular-plural”, pois são maneiras de dar vida e forma ao que se contrói coletivamente em uma autonomia de ações, pensamentos e escolhas em progressiva conquista de liberdade de sentidos.

#### 4.2.5 Uma nova escola, uma nova história

Em março de 2019, em uma de nossas formações, promovemos uma caminhada pelo bairro que tinha o intuito de conhecer diferentes localidades que formam o complexo das Malvinas, uma vez que metade das professoras morava em outras cidades e mesmo entre as que residiam em Macaé, conheciam a comunidade local apenas pela rua principal que dá acesso à escola. Essa proposta foi fruto de sinalizações das professoras Esperançália e Travessia no fim do ano anterior, quando junto com todo o corpo docente traçamos algumas estratégias para desenvolver o projeto institucional “Uma nova escola, uma nova história”.

A professora Sorriso escolheu esse Horário de Atividades como exemplo de um episódio formativo e ao longo da conversa sua narrativa foi carregada de muita emoção ao relembrar as observações feitas durante a caminhada. *“Não parei de pensar naquelas crianças e no que falta a elas. Isso me deu muita angústia. Dá vontade de ajudar a cada um”*.

Perguntei o que foi transformado a partir daquele episódio:

Sorriso - Desde que comecei a trabalhar em comunidade eu mudei muito, com os adolescentes já havia mudando, com crianças mais ainda. A gente aprende muito a ter mais carinho, mais amor por elas, para suprir de alguma maneira as carências que têm. Aprende a preparar com carinho aquele ambiente da escola, da aula, deixar o mais confortável possível para tornar prazeroso os momentos que estão lá. Por isso fico daqui pensando: onde estão nessa hora? Como estão? Trabalhar ali já mexe com a gente, mas andar por ali e ver tudo que vimos (silêncio). Quem não saiu mexido daquele horário?

A recordação-referência da professora Sorriso expressa em sua narrativa os indícios de transformação interior identificados pela preocupação em suprir as carências daquela comunidade, transportando para o espaço escolar o conforto ao qual toda criança deveria ter como direito assegurado. Seu empenho não muda a conjuntura a qual as crianças daquela comunidade vivenciam, mas é capaz de despertar um maior senso de responsabilidade sobre elas. O estranhamento da professora, ao percorrer os lugares nos quais moram as crianças de

sua turma, nos desperta para a não naturalização da desigualdade e a função social da nossa profissão como prática transformadora e emancipadora em favor dos excluídos.

A preocupação de Sorriso com o ambiente da escola e o que proporcionar para as crianças em suas aulas está em consonância com um dos princípios do trabalho pedagógico na Educação Infantil descrito no Parecer CNE/CEB nº20/09, que enfatiza a organização de um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, desafiadoras para cada criança e seu grupo. Está de acordo também com o cuidado indissociável ao processo educativo. Mas faz-se necessário reforçar a concepção de Educação Infantil, segundo o próprio parecer mencionado, como um direito das crianças por uma experiência bem-sucedida de aprendizagem. Sendo assim, enquanto profissionais da educação, atuantes na Educação Infantil, promover espaços acolhedores e situações de aprendizagem nos quais as crianças sintam-se seguras para expressar seus sentimentos, pensamentos, e todo o processo criador, torna-se um dever.

A professora Sorriso havia mencionado que não tinha contato com crianças, seu filho único, já adulto havia sido criado por sua mãe e irmã. Perguntei o que a fez deixar as turmas do Ensino Fundamental e Médio para atuar na Educação Infantil. Uma recomendação médica foi sua resposta e também o incentivo necessário para transpor uma depressão. Possivelmente ao leitor despertaria o interesse por compreender porque o trabalho com crianças da Educação Infantil como parte de um tratamento, um remédio.

Sendo assim, optei por preservar a narrativa que é empregada de sentidos:

Sorriso - Eu não tinha experiência com criança pequena. Achei que eu não fosse conseguir. Eu pensava: como eu vou ficar com crianças se eu não sei nada de criança? Eu tinha muita solidão, muita solidão. Medo, tristeza que não sabia de onde vinha. Só queria dormir, ficar no quarto trancada. No fim de semana não ia pra lugar nenhum. Eu falava isso para o meu médico e ele identificou um quadro de depressão. Ele falou que as crianças iam me alegrar muito, que eu seria outra pessoa. E realmente mudou totalmente a minha vida. Acho que foi Deus quem fez isso, botou as crianças e esse médico na minha vida. Não foi fácil e é por isso que eu falo que não sei se volto a dar aula para adolescentes. Você depois faz amigos, mas o começo do trabalho com os maiores é muito difícil e com crianças é sempre tudo muito bom. É do começo ao fim, desde o chorinho delas. Deus me deu essa paciência que nem sabia que eu teria. Não achei que fosse desenvolver essa sensibilidade. Tô gostando, tô amando.

A narrativa acima é envolvida por muitos aspectos, da vida pessoal à profissional, ambas compondo uma unidade em processo de transformação. As tensões entre a busca por sentidos no presente e projeções de futuro propiciam uma atividade reflexiva do percurso educativo escolhido, de um “saber-fazer, saber-pensar, saber-ser em relação com o outro, de estratégia, de valores e de comportamentos, com os novos conhecimentos, novas

competências” (JOSSO, 2007, p.420).

É imprescindível destacar que as palavras evidenciam concepções e são carregadas de histórias. Embora o trabalho pedagógico com crianças proporcione inúmeras alegrias, seu cotidiano é complexo e exige das profissionais da área constante formação. O entre lugar a considerar, que não é o dos menos profissionais, o da espera por oportunidades melhores, nem o lugar romantizado onde tudo é muito bom ou simples de se realizar com bebês e crianças pequenas, é uma marca do cotidiano da Educação Infantil, imerso em suas valorosas conquistas diárias, interpeladas por muitas situações desafiadoras que requerem, além da boa vontade, o compromisso de refletir/avaliar constantemente suas práticas e concepções.

Mencionei durante a conversa a fala da professora Correnteza em um encontro anterior, em que destacou que a Educação Infantil era o que faltava em sua trajetória seguindo com o seguinte comentário: *“E pra falar a verdade, se fosse pra aposentar agora eu não ia querer não. Eu precisava desse momento, de conhecer a Educação infantil”*. Esse fragmento de narrativa agrega à contribuição da professora Sorriso, pois manifestou ter o mesmo sentimento: a Educação Infantil como parte que faltava à sua trajetória docente.

A professora A-mar em sua avaliação sobre o momento formativo escolhido na dinâmica da peneira (Encontros e despedidas) teceu o seguinte comentário: *“Não sei se falei ou pensei, mas lembro que gostaria de me aposentar ali”*. A aproximação entre as três professoras e suas narrativas está em um encontro com a profissão docente pela atuação com crianças pequenas. Professoras com anos de docência, com passagens em diferentes funções no apoio pedagógico e que declaram o desejo de continuar investindo na melhoria da educação do nosso município pelo desafio de cuidar e educar crianças da Educação Infantil.

As declarações das professoras colocam em evidência que há uma avaliação positiva da formação e das práticas pedagógicas que estão construindo nessa nova caminhada, uma vez que dessas três professoras, duas estão descobrindo as particularidades do trabalho na creche e pré-escola junto com a inauguração da escola em que trabalhamos. Suas narrativas de formação reafirmam a Educação Infantil como nosso campo de luta e resistência, de alegria e realização; a Educação Infantil como lugar de elaboração de projetos de vida, de iniciação, inauguração, ponto de partida para construção de outros saberes alimentados por um cotidiano no qual o movimento é de corpo inteiro.

Nos elos entre projetos pessoais e projetos coletivos, narrados em nossos encontros-conversas, identificamos pistas sobre como se altera a percepção de si e como se inscrevem outras posturas e concepções acerca do exercício docente. Propiciar diálogos sobre as

vivências do cotidiano e valorizar as narrativas de formação socializadas em grupo serviram de abertura para as descobertas aqui destacadas, dimensões da nossa existência que ainda não havíamos pensado ou externado.

Reinventar a si mesmo e a própria educação requer atenção especial ao homem concreto, ser de ação e reflexão, que transforma as realidades de acordo com suas próprias finalidades (FREIRE, 1983). Requer atenção especial ao que Morin e Díaz (2016, p. 145) chamam de indivíduos concretos “no que eles conhecem e compreendem, no viver e na condição humana que os identifica e os define”. Nesta direção, Delory-Momberger (2006, p.363) afirma “O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem. (...) a narrativa é o lugar onde o indivíduo humano toma forma, onde ele elabora e experimenta a história da sua vida”. Pois “existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2011 b, p. 108)

Assim como “o mapa não é o território” (JOSSO, 2007, p. 435), o mapa numa representação plana e estática “não consegue dar conta da profundidade e da dinâmica de nossa experiência do espaço” (DELORY-MOMBERGER, 2012 a, p. 74). No entanto, concordando com Josso (2010 a) que reconhece a formação como território vasto a ser conquistado, nossos deslocamentos, sejam eles geográficos ou identitários, complexificam nossa atuação na docência diante do processo mútuo de aprendizagens e “desaprendizagens” diante das confrontações do cotidiano.

A apropriação dos Horários de Atividades como campo de reinvenção profissional, valorizando nossos referenciais experienciais e prática de atividades criativas, é um diferencial em nossa trajetória como aprendizes/ensinantes do processo de autoconhecimento e encontro com uma arte de viver e entender nossas ações por vias do sensível.

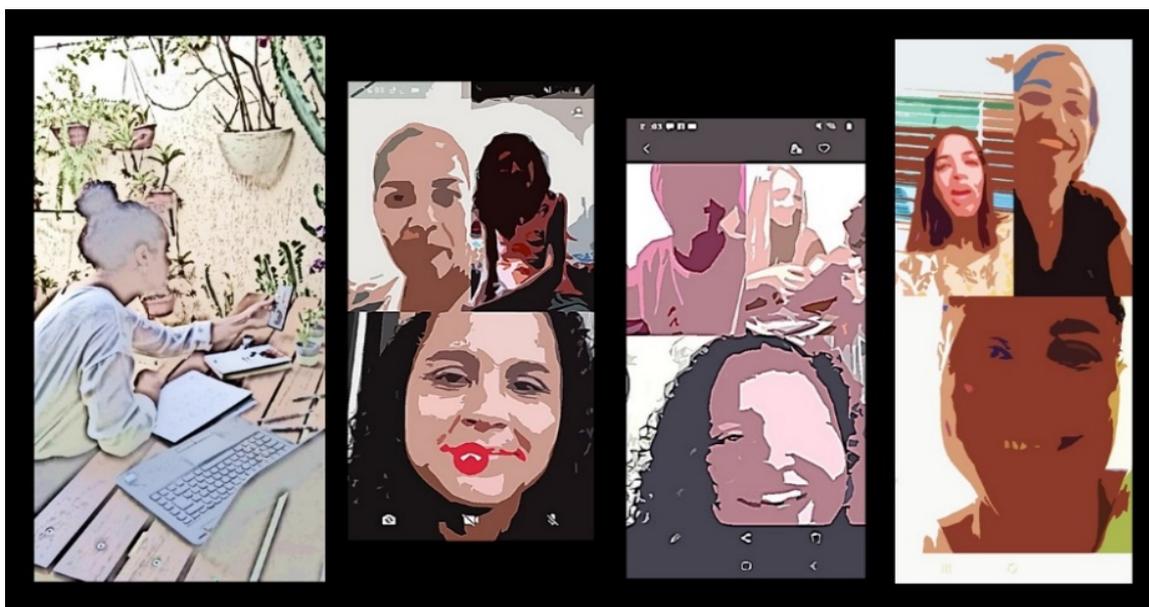
O processo de biografização, conceito empregado por Delory-Momberger (2014) para designar o movimento pelo qual os indivíduos inscrevem-se subjetivamente nas temporalidades históricas e sociais, quando vinculado às diferentes significações presentes nos espaços escolares por meio do que narram as histórias de vida em formação, torna-se parte de uma estratégia de valorização dos saberes experienciais, construídos na partilha, em um coletivo reflexivo e entrelaçado, que do encontro com outros corpos-espacos estabelece conexões afetivas e sociais que ressignificam, tornam melhores os contextos que os cercam e os formam, suscetível a outras rotas que se

apresentam, mesmo temendo a mudança de pensamentos e ações. Experienciar os contextos formativos que tocaram nossas dimensões existenciais é estar “constantemente em um ativismo que nos põe às voltas com nossa implicação no real – nosso ser-no-mundo – e nossa orientação para o futuro – nosso estar-diante-de si” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p.364) É propiciar formas variadas de compreender a função social dos Horários de Atividades, para além do espaço físico da instituição educacional.

Ao longo da construção desta dissertação, enquanto refletia sobre nossa formação, construía também minha identidade como pesquisadora, impactada pela reclusão e ausência de interações no principal espaço que alimenta minha profissão, a escola. Dentre tantos episódios que atravessaram o meu processo de escrita e estudo, me via encantada pela beleza de acompanhar de perto o processo de alfabetização do meu filho de seis anos, que indaga sobre as palavras e seus usos, brinca de inventar novas expressões sem medo do erro. Por essas razões se fundamenta a minha pesquisaformação, pois em sincronia com o processo investigativo das experiências formadoras das professoras, fui descobrindo meu próprio processo de transformação de prioridades, de pensamentos e esperança. Inspirada em Josso (2007), corri o risco de inventar, por minhas histórias entrecruzadas às das colaboradoras desta pesquisa, um si autêntico, não limitado ao discurso, mas persistente em dar contornos a um caminho em devires, de “imaginar ser e tornar-se efetivamente”.

A fotografia a seguir é um compilado das imagens captadas pelo celular nos três últimos encontros que inspiraram este capítulo. A intenção de reunir nossas fotos em uma única imagem está associada à diversidade de figuras de si construídas nesta pesquisaformação, porém juntamente inseridas em projetos coletivos que perpassaram e perpassam uma interação heterobiográfica, inspirada em um conceito-princípio que ao mesmo tempo é antropológico e filosófico: Ubuntu. Expressão de origem africana utilizada para designar as relações humanas em conexão, os laços comunitários a serem construídos e cultivados em alteridade.

Fotografia 5 - Conjunto de fotos dos encontros coletivos em distanciamento social



Fonte e Edição: Alessandra S.R.S Martins (2020)

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Quando não houver saída  
Quando não houver mais solução  
Ainda há de haver saída  
Nenhuma ideia vale uma vida  
Quando não houver esperança  
Quando não restar nem ilusão  
Ainda há de haver esperança  
Em cada um de nós  
Algo de uma criança  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Ainda haverá  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Quando não houver caminho  
Mesmo sem amor, sem direção  
A sós ninguém está sozinho  
É caminhando  
Que se faz o caminho  
Quando não houver desejo  
Quando não restar nem mesmo dor  
Ainda há de haver desejo  
Em cada um de nós  
Aonde Deus colocou  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol  
Ainda haverá  
Enquanto houver sol  
Enquanto houver sol

*Composição: Sérgio Brito - Titãs*

Assim como na abertura desta dissertação, escolho a companhia de uma canção poesia para elaborar as contribuições que pude vislumbrar com esta pesquisa-formação. O desejo de começar, mas não saber por onde e indagar onde o começo se esconde alimentou minhas buscas que ao longo do tempo foram confirmadas: *a sós ninguém está sozinho / é caminhando que se faz o caminho*.

Diante de uma conjuntura pandêmica onde diferentes povos e nações são ameaçados e o destino da humanidade posto à prova, nenhuma pesquisa em educação deveria deixar de questionar qual foi a contribuição dos pesquisadores neste ano emblemático, catastrófico especialmente para o povo brasileiro, que resiste na esperança. Quais são as memórias que estamos moldando deste tempo e em que poderão nos transformar? Para esses questionamentos encontro abrigo nas palavras de Morin e Diaz (2016) ao atribuírem aos processos, ou seja, à caminhada, a real possibilidade de um futuro contrário à destruição. A metamorfose da humanidade, como afirmam os autores, pressupõe, como um dos caminhos, a reinvenção da educação e transformações na política, por reformas no pensamento sobre a vida.

Os encontros e conversas realizados ao longo do processo investigativo encarregaram-se de nutrir olhares e escutas para as riquezas das histórias de vida em formação, sem a intenção de finalizar, concluir em limites os resultados que foram possíveis construir, mas tangenciar caminhos de respostas, conforme Lima, Geraldi e Geraldi (2015) nos provocam. Encontramos muitas palavras-avelãs (MURRAY, 2018) entre as narrativas, e como ato político, inscreveram as professoras como autoras de suas próprias histórias, capazes de reinventar seus seres-no-mundo, de governar os sentidos de suas existências.

As pistas, os indícios necessários para responder às questões que moveram este processo investigativo foram identificados através de um caminho metodológico não linear, por uma mistura de pensamentos, histórias e emoções acolhidas em conversas que além de promover lembranças de experiências formativas estreitou nossos elos como companheiras de docência. Uma pesquisa-formação tecida numa perspectiva singular-plural, que buscou alimentar-se das diferentes dimensões do nosso ser.

Por meio das narrativas singulares das professoras colaboradoras identificamos os Horários de Atividades, reiventados por nossas ações, como lugares de encontro entre corpos-espacos, lugares de poder e elaboração de si, de tessitura de identidades, de transformação de concepções, de desconstrução e construção de projetos individuais e

coletivos, lugares de criação de vínculos que nos fazem valorizar esses espaços/tempos, e superar os olhares reducionistas que atribuem a essa conquista uma mera carga horária burocrática a mais para ocupar direção e professoras.

Pelas razões citadas, a questão-problema que moveu esta pesquisa-formação, objetivando descobrir como construir caminhos que evidenciassem o protagonismo das professoras nos espaços/tempos da formação no interior da escola, sinaliza que esses caminhos serão construídos por uma alteridade solidária, entre os sujeitos da formação, que numa atenção consciente centrada em si, mas aberta aos outros, se apropriam dos contextos formativos resignificando-os como espaços/tempos humano e relacional, privilegiados de misturas de ideias, valores, concepções e buscas das mais variadas dimensões do nosso ser.

As alternativas para a inversão da lógica de pautas verticais para pautas horizontais, se evidenciam por práticas focalizadas nas necessidades dos sujeitos da formação, de suas buscas reveladas em contextos acolhedores, nos quais suas histórias serão valorizadas por uma escuta atenta; caminhar com as professoras torna-se parte da identidade da formação e dos sentimentos de pertencimento com a comunidade local a serem forjados, através de criativas partilhas das nossas experiências no passado e outras a serem construídas no presente.

Retomando a ideia de descolonização interior, apresentada por Josso (2010), ao referir-se a uma democratização do conhecimento, ponho em questão a relação contruída nesta pesquisa-formação, pois ao apostar na conversa e na narrativa como metodologias de investigação complementares, desviava do perigo apontado por Ribeiro, Souza e Sampaio (2018) de uma colonialidade das relações na produção de conhecimento. Assim, o trecho “*resultados sempre têm*”, parte da narrativa da professora Esperançália, é capaz de nos deslocar do senso comum. Buscar os “*instrumentos para percebê-los*” é uma provocação estendida no processo desta pesquisa, se aplica ao meu ofício de investigar a formação e os sujeitos da formação, me inserindo neste contexto, onde o que fui descobrindo e melhor compreendendo estava em diálogo com as protagonistas dessas histórias de vida e teóricos que clarificaram e fundamentaram nossas ações e reflexões.

Os instrumentos para perceber os ‘resultados’ têm sido revelados a mim pelo exercício constante de escuta, leitura e releitura das narrativas que me lançam à desorganização do pensar, alinhavado posteriormente pelas contribuições teóricas que me acompanharam. Porém, tento não lançar mão desses instrumentos focada apenas nos resultados, pois é o processo que mais importa.

Voltando ao contexto das vivências na Educação Infantil, ao qual o fragmento da narrativa de Esperançália se refere, os instrumentos que nos faltam para perceber os ‘resultados’ muitas vezes estão vinculados à escuta sensível, ao olhar atento para os processos criativos das crianças numa relação de mediação, focada no dia-a-dia e não em resultados que se preocupam em quantificar seus saberes em relatórios de avaliação padronizados. Sendo assim, em que se difere pensar esses ‘resultados’ advindos do potencial criativo das professoras, se para percebê-los também necessitamos aprimorar nossa escuta sensível e olhar atento? Pelas narrativas das professoras ficam evidenciadas as concepções em torno de aprendizagens, formação e experiências que influenciam o processo de avaliação dos nossos percursos, de nossas práticas pedagógicas quando não nos pautamos em um olhar generalizador de nossas atuações.

A democratização do conhecimento, em um movimento compartilhado com as professoras, possibilitou perspectivar uma atenção especial para as nossas histórias, histórias de mulheres, professoras por escolha inicialmente ou não, mas que ao longo da docência, por nossas vozes reveladas e ressoantes, está em permanente descoberta e construção de identidades. Concebemos um movimento durante o processo investigativo que integrou tanto o formar-se, do ponto de vista das professoras colaboradoras, quanto a formação que realizamos em Horários de Atividades. Uma interligação costurada entre as temporalidades históricas, sociais, biográficas.

A intenção de interiorização das formações em projetos singulares em Horários de Atividades não está consolidada pelo simples fato de constar em nosso Regimento municipal uma carga horária para estudo, planejamento e pesquisa. De outra forma, pode significar instrumento de controle a serviço de políticas governamentais que pouco manifestam interesse na liberdade de ação das professoras, junto aos demais integrantes da comunidade escolar.

Pelo contrário, a intenção de interiorização das formações pode ser legitimada por ações criativas encaminhadas pelos atores desses processos, que muitas vezes estão atreladas à necessidade de respostas para as provocações do cotidiano. As adequações precisam passar pela peneira de quem conhece e vivencia as emergências locais e as narrativas das crianças, com quem mediamos aprendizagens, precisam da representação de suas professoras em seus encontros para debates, discussões e formulação de estratégias pedagógicas. Sem essa representação como estratégia prioritária nos contextos formativos, a chance de reprodução de certas ‘receitas pedagógicas’, centradas em um produto final, sem autoria das infâncias é bem acentuada.

O cronograma de produção, calendários de eventos e supostos estudos impostos externamente e descolados da realidade das escolas, passam a serem tomados no mínimo com estranheza e debatidos entre os sujeitos aos quais interessa a formação, quando se constrói um Projeto Político Pedagógico centrado na escuta, nas marcas identitárias do grupo.

Sendo assim, priorizar a formação no interior da escola como encontro de biografias complexificam os Horários de Atividades, que merecem atenção especial em sua organização e projeto, pois firmado na tríade estudo-planejamento-pesquisa, o conhecimento advindo desta formação tem potencial para superar um saber fazer, um conhecimento instrumental, em um saber ser em constante movimento de partilha.

Pela valorização das nossas histórias de vida, despertamos interesse em conhecer as outras histórias constituintes da nossa comunidade escolar, e esse aspecto, fomentado por um projeto em Horários de Atividades, tende a conceber nossas manifestações culturais como matrizes da nossa ação/reflexão presentes em um currículo de formação não limitado às produções estanques, transitórias e descoladas do vivido no cotidiano.

As lições aprendidas em Horários de Atividades não estão fechadas em suas interpretações e possibilidades, mas circularam em nossos encontros e conversas e estão registradas nesta pesquisa como fonte, repertório de consulta e diretriz para outros caminhos que continuarão a ser percorridos, incentivando aquelas que narraram suas experiências a pronunciar maneiras outras de ser no mundo e de contribuir para a potência da escola pública.

Entre as dinâmicas realizadas, a forma como as professoras manifestaram suas seleções pressupõe que as vivências destacadas se tornaram experiências formativas pelas abordagens significativas, sob seus pontos de vista, perpassadas por suas emoções e trajetórias, o sensível em suas subjetividades.

Pelas narrativas de si, ao compartilharem seus medos e expectativas, contribuíram para desmistificar o trabalho na Educação Infantil como um campo de fácil assimilação ou ausência de desafios. Colaboraram para desfazer os estereótipos que cercam as professoras atuantes na primeira etapa da educação básica e para reafirmar que nossas aprendizagens são construídas na relação com outros adultos, mas também com as crianças com as quais nos dispomos a exercitar a escuta sensível.

Às professoras que podem vivenciar no espaço institucional a partilha de suas formações experienciais, numa simbologia do encontro com outros corpos-espacos, em Horários de Atividades, ponto que nossos projetos individuais e coletivos, quando podem ser

explorados em contextos de reflexão, sensíveis às particularidades de cada sujeito aprendente, tornam-se oportunidades singulares para desenvolver e protagonizar uma rotina de formação com intencionalidades exequíveis, coerentes com o cotidiano que nos desafia.

Reviver com minhas colegas de profissão os contextos formativos nos quais fomos tocadas, exercitando uma escuta sensível, permitiu reafirmar meu compromisso epistemopolítico enquanto mediadora dessas formações, com espaços/tempos férteis para a produção de conhecimento e construção de experiências, em que pesquisar com, dialogar com, conhecer com as professoras mobilizou a reinvenção das nossas formações, fortalecidas por um grupo responsivo em enxergar, no outro, contributos para a transformação interior e coletiva.

Quanto às intencionalidades que norteiam os Horários de Atividades, que possamos valorizar o intercâmbio de ideias e temáticas propostas por sujeitos de outras instituições e lugares, mas que sobretudo possamos dar valor às experiências que circulam em nosso meio, que saibamos partilhar nossas conquistas no mesmo grau que nossas dificuldades e ainda que saibamos firmar nossa posição de docentes protagonistas da nossa formação sem dar margem a uma mera participação espectral.

Todas as nossas conquistas, engajamento das professoras na construção dos contextos formativos, apropriação das nossas histórias de vida em formação como condutores da renovação em Horários de Atividades, elaboração de pesquisa e projetos, são os marcadores da invenção de si no singular-plural. Entretanto, concordo com Josso (2010) a respeito de existir um custo que nem sempre estamos dispostos a pagar. Há vigilância, vontade e perseverança pelo caminho até a reinvenção de si (individual e coletiva). Ao assumirmos esse investimento em nossa transformação, demarcamos o campo da abordagem biográfica na formação como uma via de conhecimento que não desconsidera as subjetividades das aprendentes e a responsabilidade social ampliada pela sistematização de suas experiências.

Descobrimos que entre nós existe o desejo da busca em diferentes dimensões. Algumas semelhantes, mas todas presentes na arte com que cada uma tem vivido sua existencialidade. Identificamos buscas por completude (pessoal e profissional), por aprender a ser professora da Educação Infantil, por conhecimento, por superação de medos, por felicidade, as buscas de si e de nós que forjaram identidades por processos de escolhas determinantes em nossas trajetórias. Entre tais movimentos, nossos encontros reflexivos abriram oportunidades para o desenvolvimento da nossa atenção consciente,

articulada à real possibilidade de inaugurarmos o protagonismo de nossas histórias de vida e formação.

A formação docente em nosso país reúne muitas lutas ao longo do tempo e das relações políticas firmadas. Embora tenhamos compreendido as potencialidades dos Horários de Atividades, fortalecidas por nossas experiências e constante busca por um devir, o que almejo construir nos territórios em que minha voz encontra escuta, é alargar este campo para que outras vozes possam se juntar à minha em uma busca incansável por reafirmação da autonomia docente. Autonomia em pensar, em expressar-se, em narrar suas próprias criações, encarar medos e inseguranças, estabelecendo a condição biográfica como ponto de partida para o desatar de nós que cotidianamente desafiam e obstaculizam o exercício da nossa profissão. Nossa condição humana nos impulsionará a outros desejos em outros territórios a serem explorados, pois o que alcançamos até aqui, a percepção de nós mesmas, nos deslocará para outras mudanças, outras dúvidas essenciais para a continuidade da nossa caminhada como aprendizes e ensinantes.

## REFERÊNCIAS

- ABREU e SILVA, Scheila Ribeiro de; CARVALHO, Meynardo Rocha de. (Orgs.) *Macaé, do caos ao conhecimento: olhares acadêmicos sobre o cenário de crise econômica*. Macaé: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019. E-book.
- ARROYO, Miguel. G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In BARBOSA, Joaquim (Coord). *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. p.168-199.
- BOCAYUVA, Pedro Cláudio Cunha; VEIGA, Sandra Mayrink (orgs.). *Afinal, que país é este?*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2002, p. 12-27.
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Histórias de professoras e pesquisaformação: círculo virtuoso narrativaescuta. In: SANGENIS. Luiz Fernando Conde; OLIVEIRA. Elaine Ferreira Rezende de; CARREIRO. Heloísa Josiele Santos (Orgs.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 31-49.
- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. MEC. CNE/CEB 18/2012 - Homologação do Parecer que trata da Hora Atividade dos professores.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 2010.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2014. Disponível em <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 15/01/2020.
- \_\_\_\_\_. MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZE MBRODE2017.pdf). Acesso em 20/07/2020.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB nº 20/09. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf). Acesso em 22/08/2020.
- \_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 15/01/2020.

BRASIL. *Lei nº 12.288, de 20 DE JULHO DE 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Acesso em 18/07/2020.

BRASIL. MEC. *Lei nº 10.639/03, de 09 de janeiro de 2003, alterada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*, que dispõe da obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html> Acesso em: 19/07/2020.

BRASIL. MACAÉ. *Lei Complementar Municipal nº 269/2017*. Dispõe sobre a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Macaé. Disponível em <http://sistemas.macaerj.gov.br:84/transparencia/legislacao>. Acesso em 15/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Lei Orgânica Municipal nº 068/2011*. Disponível em <http://www.macaerj.gov.br/midia/conteudo/arquivos/1322671708.pdf>. Acesso em 15/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 1849/98. Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Municipal*. Disponível em [http://macaerj.gov.br/midia/uploads/file/Legislacao/Municipal/1\\_849-1998%20-%20Plano%20de%20Cargos%20do%20Magisterio.pdf](http://macaerj.gov.br/midia/uploads/file/Legislacao/Municipal/1_849-1998%20-%20Plano%20de%20Cargos%20do%20Magisterio.pdf). Acesso em 15/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 195/2011. Plano de Cargos, Carreira e Vencimentos do Magistério Municipal*. Disponível em <http://macaerj.gov.br/midia/uploads/file/Legislacao/Municipal/LC%20195-2011%20MAGISTERIO.pdf>. Acesso em 15/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Regimento Escolar do Município de Macaé, 2010*. Disponível em <http://sistemas.macaerj.gov.br:84/regimentoescolar/doc/REGIMENTO%20ESCOLAR%20-%20MACA%20C3%29%20-%202010.pdf> Acesso em 15/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.738/2008*. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192)

\_\_\_\_\_. Decreto 048/2020. Regulamenta o Auxílio Emergencial Pecuniário para estudantes da rede pública municipal de Macaé. Disponível em <http://www.macaerj.gov.br/midia/uploads/Decreto%20048-2020.pdf> . Acesso em 06/10/2020.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FOCHI, Paulo Sérgio. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequenas. IX ANPED Sul. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ufrn.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1234/318>. Acesso em: 04/09/2020.

BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOBBIO, Norberto. *Estado, Governo e Sociedade: para uma teoria geral da política*. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

BURKE, Peter (org.). *A Escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

CÂMARA, Sônia. A arte de educar e prevenir crianças: as conferências de higiene infantil do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1901-1907). In: CÂMARA, Sônia (Org.). *Pesquisa (s) em História da educação e da infância: Conexões entre ciência e história*. Rio de Janeiro, 2014, p. 71-98.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v. 13 n. 37, jan./abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. *Educação*. Porto Alegre, v. 37, n.1, p.33-41, jan./abr. 2014.

CARDOSO, Maria Luiza. Novas abordagens tóricas acerca da construção cultural da infância. In: CÂMARA, Sônia (Org.). *Pesquisa (s) em História da educação e da infância: Conexões entre ciência e história*. Rio de Janeiro, 2014, p. 43-68.

CARVALHO, Meynardo Rocha. Macaé: história, identidades e crises. In: ABREU E SILVA, Scheila Ribeiro de; CARVALHO, Meynardo Rocha de. (Org.). *Macaé, do caos ao conhecimento: olhares acadêmicos sobre o cenário de crise econômica*. Macaé: Prefeitura Municipal de Macaé, 2019, p. 20-30. E-book.

CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. *Estudos Avançados*. São Paulo, v. 9, n. 23, jan./abr. 1995.

COUTINHO, Carlos Nelson. O Estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio Cesar França; NEVES, Lucia Maria Wanderley. *Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo*. 2ª reimpressão, Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008, p. 173-200.

COLASANTI, Marina. A moça tecelã. In: *Deixa que eu conto*. São Paulo: Global, 2003, p. 59-66.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *A Condição Biográfica: ensaios sobre a narrativa de si na modernidade avançada*. Natal: EDUFRN, 2012 a.

\_\_\_\_\_. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação*. v.17, n. 51, p.523-740, set./dez. 2012 b.

\_\_\_\_\_. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.32, n. 2, p.359-371, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. A pesquisa biográfica: projeto epistemológico e perspectivas metodológicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; PASSEGGI, Maria da Conceição (Orgs). *Pesquisa (Auto) Biográfica. Temas Transversais: Dimensões epistemológicas e metodológicas da pesquisa (auto) biográfica*. Tomo 1. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012 c, p. 71-93.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN, 2014.

EGGERT, Edla. Artesãs, histórias de vida e fios criadores: quando o biográfico e o auto biográfico se encontram. In: EGGERT, Edla; FISCHER, Beatriz Dautd (Orgs.). *Pesquisa (auto) biográfica – Temas Transversais: Gênero, geração, infância, Juventude e família*. Natal: EDUFRN, 2012, p. 57-66.

FERRAROTTI, Franco. *História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais*. Natal: EDUFRN, 2014.

FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.). *Residência Pedagógica: Percursos de Formação e Experiências docentes na Faculdade de Formação de Professores da UERJ*. Niterói: Intertexto, 2011.

\_\_\_\_\_. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. In: FONTOURA, Helena Amaral da (Org.). *Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa*. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82.

\_\_\_\_\_. Caminhos formativos de professores: a residência pedagógica na Faculdade de Formação de Professores da UERJ. In: FONTOURA, Helena Amaral da. (Org.). *Formação de professores, processos e práticas pedagógicas*. Niterói: Intertexto 2016, p.101-113.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011 a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2011 b.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões da Nossa Época; Vol.91).

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GASPARELLO, Vânia Medeiros. Subjetividade e formação de professores: algumas reflexões a partir da psicologia analítica. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, v.2, n. 3, dez. 2006.

GATTI, Bernadete A. Formar professores no Brasil: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, Luiz Fernando Conde. OLIVEIRA, Elaine Ferreira Rezende de. CARREIRO, Heloísa Josiele Santos (Orgs.). *Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina*. Rio de Janeiro: EduErj, 2018, p. 163-173.

GIBSON, Ana; FRANKLIN, Juliana. *Uma história e uma história e uma história: contos dos contos da tradição oral*. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2019. E-book.

GINZBURG, CARLO. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GONDRA, José G.; MAGALDI, Ana. *A reorganização do campo educacional no Brasil: manifestações, manifestos e manifestantes*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003, p.125-162.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010 a.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010 b, p.59-79.

\_\_\_\_\_. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as “histórias de vida” a serviço de projetos. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 11-23, jul./dez. 1999.

\_\_\_\_\_. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n 3 (63), p.413-438, set./dez. 2007.

LA BOÉTIE, Etienne de, 1530-1563. *Discurso da Servidão Voluntária; texto integral; tradução de Casemiro Linarth*. 4ª reimpressão. São Paulo: Martin Claret, 2018.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro, GERALDI, Corinta Maria Grisolia. GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. *Revista em Educação*. Belo Horizonte, n.1, p.17-44, jan./mar. 2015.

LUZ, Iza Rodrigues da. *A relação entre crianças e adultos na Educação infantil*. Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais, Belo Horizonte, 2010.

MONTGOMERY, Lucy Maud. *Anne de Green Gables*. 1.ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2019.

MORIN, Edgar. *Conferência estética e arte*. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://yamashitatereza.wordpress.com/2019/06/22/o-que-e-estetica-edgar-morin/>. Acesso em 02/09/2020.

MORIN; Edgar; DÍAZ, Carlos Jesús Delgado. *Reinventar a educação: abrir caminhos para a metamorfose da humanidade*. São Paulo: Palas Athena, 2016.

MURRAY, Roseana. *Poesia Essencial*. Delírios Edições Digitais, 2018, p.66. E-book.

NÓVOA, Antônio. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (Orgs.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010 a, p.155-188.

\_\_\_\_\_. Experiências de vida e formação. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Paulus, 2010 b, p. 19-25.

NÓVOA, Antônio. Educação 2021: para uma História do futuro. *Revista Iberoamericana de Educação*, Universidade de Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*. v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez. 2017.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. Portugal: Porto Editora, 1992, p.11-30.

OLIVEIRA, Ieda de. *O sábio e a cobra*. São Paulo: Larousse do Brasil, 2007.

PACHECO, José. *Aprender em Comunidade*. 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2014.

PARADA, Antônio Alvares. *Cartas da Província*. Macaé, RJ. Ed. Macaé Offshore, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da educação pública*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais: injunção institucional esedução autobiográfica. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: PAULUS, 2008, p.103-131.

PIERRO, Gianine Maria de Souza; FONTOURA, Helena Amaral da; RIBAS, Maria Cristina Cardoso. Imagens, corpos, cantos: artes que nos (trans) formam. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (Orgs.). *Pesquisa (Auto) Biográfica - Temas Transversais*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 189-206.

PINAZZA, Mônica Apezzato; FOCHI, Paulo Sérgio. Documentação Pedagógica: observar, registrar e (re)criar significados. *Revista Linhas*. Florianópolis, v.19, n.40, p.184-199, maio/ago. 2018.

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a Terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de (Orgs.). *(Auto) Biografia: formação, territórios e saberes*. Natal: EDUFRRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, São Paulo: PAULUS, 2008, p. 47-66.

PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. *As histórias de vida*. Natal: EDUFRRN, 2012.

PORTELLI, A. Memória e diálogo: desafio da história oral para a ideologia do século XXI. In Ferreira, M. M.; Fernandes, T. M.; Alberti, V. (org.). *História oral: desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Fiocruz/CPDOC, 2010, p. 67-71.

PRIORE, Mary del (Org.). *História das crianças no Brasil*. Editora Contexto: São Paulo, 2010.

RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: AYVU, 2018, p.21-40.

\_\_\_\_\_. É possível a conversa como metodologia de pesquisa? In: RIBEIRO, Tiago; Souza, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches (Orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?* Rio de Janeiro: AYVU, 2018, p.163-180.

RICOUER, Paul. A memória, a história, o esquecimento. 6. reimpr. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

RICOUER, Paul. *Tempo e Narrativa*. Volume 3. São Paulo: Editora WMF Martins fontes, 2010.

ROCHA, Simone Maria da. PASSEGGI, Maria da Conceição. Infâncias e narrativas autobiográficas: cenários, subjetividades e experiências escolares. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. NOVAES, Adelina de Oliveira (Orgs.). *Infâncias, juventudes (auto) biográficos e narrativas*. Curitiba: ed.CRV, 2018, p. 57-66.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. A coragem do afeto: memórias femininas sobre a greve de Osasco, em 1968. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de (Org.). *História oral e movimento social*. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p.15-36.

SAMPAIO, Carmen Sanches. RIBEIRO, Tiago. Documentação narrativa de experiências pedagógicas: escritas de si e formação docente. In: SOUZA, Elizeu Clementino de (Org.). *(Auto) Biografias e documentação narrativa: redes de pesquisa e formação*. Salvador: Edufba, 2015, p.105-125.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. Histórias de vida, escritas de si e abordagem experiencial. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008, p.89-98.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952. p.33-49. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/notas.htm>. Acesso em: 24/07/2020.

TIRIBA, Lea. *Educação infantil como direito e alegria*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 2018.

## Sites visitados:

<http://www.macaee.rj.gov.br/conteudo/leitura/titulo/concurso-publico-do-magisterio-2009> .  
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/macaee/panorama>

<https://g1.globo.com/mg/minas-gerais/noticia/2020/05/06/mulher-que-espalhou-fake-news-sobre-caixoes-em-bh-grava-video-se-desculpando.ghtml>

<https://globoplay.globo.com/v/8535218/>

<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-52584428>

[http://www.macaee.rj.gov.br/midia/uploads/Decreto%20048-2020\(1\).pdf](http://www.macaee.rj.gov.br/midia/uploads/Decreto%20048-2020(1).pdf)

**ANEXO A – Termo de consentimento livre e esclarecido****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidada para participar, como voluntária, de uma pesquisa. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine no final deste documento, que está em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder da pesquisadora e outra com o sujeito participante da pesquisa.

A pesquisa: “Os Horários de Atividades como projeto de formação: reflexões sobre as narrativas de professoras atuantes na Educação Infantil em Macaé-RJ, pesquisadora responsável: Alessandra da Silva Rezende Souza Martins. Contato: alessandrasrmartins@hotmail.com – Orientadora - Professora Doutora Helena Amaral da Fontoura. Tem como objetivo conhecer os processos formativos das professoras selecionadas por meio de suas narrativas.

A sua participação na pesquisa pode consistir em entrevistas, observações em sala de aula, registro em caderno de campo realizados pela própria pesquisadora, sem qualquer prejuízo ou constrangimento para a pesquisada.

As informações obtidas através da coleta de dados serão utilizadas para alcançar o objetivo acima proposto e para a composição do relatório de pesquisa, resguardando sempre sua identidade. Caso não queira mais fazer parte da pesquisa, favor entrar em contato pelo e-mail acima citado.

**CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO**

Eu, \_\_\_\_\_ RG \_\_\_\_\_ CPF \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar do estudo como sujeito. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora Alessandra da Silva Rezende Martins sobre a pesquisa e seus procedimentos, bem como os benefícios decorrentes da minha participação. Foi garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento

Local: Macaé    Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Assinatura da participante: \_\_\_\_\_

ANEXO B - Brainstorm

EMPATIA **SORRISO** LIBERDADE  
 RESISTÊNCIA SONHO  
 BRILHO TRAVESSIA **METANÓIA**  
*Sossego* **Aconchego** TERNURA  
**AMOR** jardim *toque*  
**MANSIDÃO** BONDADADE LUTA  
 BENIGNO CARINHO SOPRO  
 correnteza **AFETO**  
 BREVIDADE SOLIDARIEDADE  
 IMPULSO CORAGEM REVOLUÇÃO  
*Esperança* BRISA ABRIGO  
 VIVACIDADE  
 COMPAIXÃO UTOPIA FÉ