

# **“PARA EXPLICAR O PRESENTE TEM QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO PASSADO”: NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE**

Alexandra **Pena** – PUC-Rio

Agência Financiadora: CNPq

## **Resumo**

Esse artigo traz achados da pesquisa de doutorado que tomou como objeto de estudo as narrativas de dez educadoras de três escolas comunitárias de educação infantil de um município. A relevância do trabalho das instituições comunitárias se deve ao fato de que ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional do município pesquisado, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar. A estratégia teórico-metodológica é sustentada no diálogo com Buber, Bakhtin e Paulo Freire. O artigo aborda os temas da narrativa, da memória e da formação, reconstrói o histórico das creches comunitárias no Brasil e discute a escolha das histórias de vida como metodologia da pesquisa. A análise das categorias foi dividida em dois eixos: histórias de infância e de formação e histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião. Para encerrar esse artigo, partindo do que é possível aprender com as histórias, o texto aponta recomendações para a formação de professores de educação infantil.

**Palavras-chave:** Escolas comunitárias de educação infantil, histórias de vida, formação.

# **“PARA EXPLICAR O PRESENTE TEM QUE ESTUDAR A HISTÓRIA DO PASSADO”: NARRATIVAS DE PROFISSIONAIS DE ESCOLAS COMUNITÁRIAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA BAIXADA FLUMINENSE**

## **Apresentação**

O objetivo desse artigo é apresentar achados da pesquisa de doutorado com histórias de vida de dez profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero e cinco anos de idade de três Centros Comunitários de Educação Infantil da Baixada Fluminense.

O trabalho de formação de professores, especialmente no contexto das creches e pré-escolas comunitárias do município pesquisado, é de extrema importância na medida em que essas instituições ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar.

O estudo, baseado na concepção de diálogo – de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire -, visa a produção de um conhecimento que se dá no encontro do pesquisador com o outro, que é um sujeito que fala. Portanto, trata-se de um conhecimento que se constrói na tensão e no confronto entre diversos discursos e que se caracteriza por ser uma pesquisa *com* as pessoas e não sobre elas.

Apesar de todas as conquistas legais, da expansão do acesso e da vasta produção acadêmica voltada para a Educação Infantil nos últimos anos, constatamos que as práticas, especialmente nas creches, ainda não garantem um atendimento de qualidade. A formação continuada de professores é um dos aspectos que, apesar de ter alcançado avanços na última década, ainda precisa se efetivar nas creches e pré-escolas, garantindo espaços de reflexão sobre a prática cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos.

O convívio com as profissionais das creches comunitárias em seu campo de atuação tem mostrado que a prática pedagógica nessas instituições é constituída por experiências oriundas da formação profissional, assim como pelas experiências pessoais e comunitárias desses sujeitos. Muitas vezes, o trabalho com as creches se mostrou extremamente desafiador. Presenciar situações de gritos e indiferença em relação às crianças, assim como assistir a práticas sem nenhum significado, mobilizavam, em mim, sentimentos contraditórios em relação às profissionais. Por vezes, percebia claramente a sobrecarga de trabalho, do número de crianças e da falta de condições mínimas para um trabalho de qualidade, ficando solidária a elas. Em outros momentos, ficava indignada com o tratamento dispensado às crianças. Mas, afinal, quem são essas pessoas que dedicam suas vidas ao trabalho com as crianças? O que têm a contar sobre si? O que pensam sobre educação, sobre as crianças e sobre o mundo? Em busca de responder a essas perguntas e tantas outras é que essa tese foi ao encontro da palavra do outro, tentando estabelecer um espaço de narrativas e de diálogo entre pesquisador e pesquisados.

### **Memória, narrativa e formação**

Paula, uma das entrevistadas para a tese, diz que para explicar o presente, tem que estudar a história do passado. É, então, do presente que vem o apelo à memória. Mas

que apelo é esse? O que há nesse presente que leva ao passado? Que história é essa que precisa ser recontada para questionar o presente e pensar o futuro? Penso que não exatamente para explicar o presente, como sugere Paula, mas para colocá-lo em uma condição crítica.

Nas creches comunitárias, tem sido possível observar um grande esforço no sentido de promover encontros de formação para seus profissionais, em parceria com universidades, ONGs e instituições privadas. E ainda que um modelo autoritário de transmissão de saber se faça presente, encontramos também propostas que reconhecem os saberes e as falas dos professores, valorizando a partilha de experiências e de afetos. E por que, então, as concepções de criança e de educação continuam marcadas por uma visão assistencialista de guarda e de preparo para o Ensino Fundamental e se traduzem em uma prática pedagógica repetitiva e sem significado para as crianças, mesmo quando vemos circular no interior dessas instituições, seja nas propostas pedagógicas ou na fala dos profissionais, discursos sobre a criança cidadã, produtora de cultura e de história?

Essa é a pergunta que conduz ao passado e à memória. O que nas histórias contadas e recontadas pelas profissionais das creches comunitárias pode contribuir para a compreensão da prática desenvolvida no cotidiano dessas instituições e apontar pistas para uma outra formação?

Uma passagem do diário de campo pode ser o fio que conduz por entre os temas da memória, da narrativa e da formação:

Depois de duas tentativas frustradas, consegui conversar com Fernanda hoje (...). Ela fez questão de dizer, logo de início, que não sabia se ia poder me ajudar porque não tinha nada de interessante para contar. Lembro-me de “O narrador” de Benjamin e da não distinção entre os grandes e pequenos acontecimentos. Disse a Fernanda que ela tem uma história e que é isso o que me interessa (Diário de campo, 19/06/2013).

A fala dessa coordenadora de uma das creches pesquisadas pode parecer sem importância, não fosse pelo fato de que enunciados semelhantes surgiram durante muitas outras entrevistas. O que leva essas pessoas a pensarem que não têm o que contar? E a concluir que suas lembranças não são interessantes? O que seria interessante de ouvir? Essa é uma constatação que ultrapassa o contexto das creches comunitárias e até mesmo o âmbito da educação, apontando para uma questão que parece atingir toda a humanidade a partir da modernidade. Para que alguém conte sobre si é necessário que haja um outro com abertura para ouvir, indagar, responder, aconselhar, emitir opinião, isto é, com disponibilidade para estabelecer um diálogo.

Benjamin (1994), já no início do século XX, alertava para a extinção da arte de narrar causada pelo empobrecimento da experiência em função da industrialização, das forças produtivas e do progresso. Com a modernidade, a informação ganha grande destaque e o homem da sociedade de consumo vai perdendo sua capacidade de narrar. Tudo passa a ser relativo, cada indivíduo tem sua própria opinião e precisa cada vez menos dos conselhos dos outros. É como a comparação feita por Benjamin (1994) sobre a transformação na arquitetura das grandes cidades, marcada pela substituição da madeira pelo vidro – substância lisa, homogênea, que não permite o choque, o registro das marcas com a passagem do tempo. A relação entre as pessoas a partir da modernidade também não propicia o choque, os vestígios do encontro, do confronto; tende a se tornar marcada por um *excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação* (BOSI, 1979, p. 45).

O declínio da narrativa se vincula à perda gradativa da memória e à incapacidade de deixar rastros (BENJAMIN, 1994), e, por isso, nessa pesquisa, se faz necessário escutar as recordações dessas pessoas historicamente marginalizadas e esquecidas, devolvendo-lhes um lugar fundamental mediado por suas narrativas. O resgate de uma memória que revele uma experiência significativa traz possibilidades não só de ressignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente.

A memória, ao ser liberada pela rememoração através da narrativa, permite o entrecruzamento entre passado e presente, uma vez que lembramos daquilo que fomos e vivemos ontem a partir daquilo que somos e vivemos hoje. Como diz Bosi (1979), a lembrança é construída com os materiais que temos à disposição agora, no tempo atual.

Para Freire (1987) a condição dos homens como seres históricos os identifica como seres mais além de si mesmos, *para quem o olhar para 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* (p. 73).

A formação, segundo Nóvoa (1988), se dá em espaços e tempos separados da ação, uma vez que, ao longo do tempo, apesar de tantas transformações, a educação vem sendo concebida como preparação no presente para agir no futuro. Nesse sentido, o autor pergunta: *em que medida as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação podem ser mobilizados numa situação real de trabalho?* (NÓVOA, 1988, p. 110). Na contramão de uma ideia tecnicista de formação, que valoriza os meios e os instrumentos, Nóvoa (1988) defende uma concepção de formação

de adultos caracterizada pela abordagem biográfica – em especial com as histórias de vida –, pela perspectiva retroativa (do presente para o passado), que permita ao sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Ouvir as narrativas e as lembranças é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Essa perspectiva aponta para outra concepção de formação, que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. A finalidade de toda ação educativa, também para Buber (2003b), é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano. Para este autor, o que realmente importa no processo formativo é o ponto de partida que fundamenta a ação. O trabalho de formação consiste em abrir o caminho para as forças primordiais do humano, que são a capacidade de se vincular ao outro. Nesse sentido, Buber e Freire fornecem elementos para se pensar a formação de professores como formação humana.

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que através da linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da própria vida. Ao narrar, as pessoas se deslocam do lugar da vivência, das comunicações instantâneas e recuperam a capacidade de contar experiências. Dessa forma, a narrativa se associa com a memória, com a oportunidade de deixar marcas.

### **As creches comunitárias**

É alarmante o fato de o município pesquisado atender a menos de 6% da sua população de crianças de 0 a 3 anos, considerando que neste município reside grande parte dos trabalhadores da capital.

Benjamin (1994) argumenta que a história não é uma sequência linear, não é o tempo homogêneo e vazio, e que nela passado, presente e futuro se entrecruzam. Para o autor, *em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer*

*apoderar-se dela* (p. 224), é preciso ouvir as vozes que emudeceram em um movimento de rememoração do passado e construção do futuro. Para entender melhor essa realidade, é preciso voltar ao passado e compreender o contexto em que surgiram as creches comunitárias e o lugar de importância que hoje ocupam.

As creches comunitárias foram criadas nas décadas de 1970/80, no contexto de democratização da sociedade brasileira, a partir da mobilização popular. Neste cenário de efervescência política e luta por direitos há anos negados, mulheres e educadores Brasil afora iniciaram um movimento de organização de creches, *numa tentativa de reverter a extrema injustiça social a que haviam sido relegadas as crianças pequenas, durante séculos de desigualdade e marginalização econômica e social* (NUNES e KRAMER, 2012, p. 1).

O movimento de luta por creches no contexto brasileiro esteve relacionado a outros movimentos sociais, especialmente ao Movimento Popular das Comunidades de Base da Igreja Católica e ao Movimento Feminista. Segundo Gohn (1985), os elementos que geraram o Movimento de Luta por Creches estavam relacionados a alterações na estrutura econômica da sociedade capitalista, que gerou novas necessidades, diversificou o mercado de trabalho, redistribuiu a divisão social do trabalho e inseriu a mulher no mercado de trabalho em formas diferenciadas de acordo com as diferentes classes sociais. Esta inserção da mulher não foi acompanhada de uma infraestrutura mínima, levando a um agravamento na situação da mulher que sempre teve um lugar de subordinação e de opressão na sociedade. Por outro lado, *a inserção no mercado de trabalho permitiu-lhes uma tomada de consciência dessa opressão, e forneceu-lhes condições objetivas de organização e luta por seus direitos* (p. 108).

De acordo com Tiriba (1992), a educação pré-escolar comunitária surgiu também devido à ideia difundida nos anos 1970 sobre a relação entre frequência à pré-escola e um bom desempenho no Ensino Fundamental (ou primeiro grau, como era chamado na época esse segmento). Assim, as comunidades pobres viram nas creches a possibilidade de evitar ou retardar a saída prematura de seus filhos da escola pública.

Na década de 1980, foram estabelecidos convênios entre instituições públicas – LBA, MOBREAL e FEEM – e as instituições comunitárias, incentivando e legitimando o trabalho de baixo custo. Nos anos 90, com o avanço das políticas neoliberais, houve o favorecimento dos convênios e repasse de verbas, fazendo com que o número de creches comunitárias fosse superior aos das creches públicas (BARBOSA, 2013).

### 1.3 As Histórias de Vida: mais que uma metodologia de pesquisa

Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral. Segundo Souza (2006), o percurso epistemológico da história de vida enquanto campo da sociologia contemporânea *leva a refletir sobre a heterogeneidade em torno desta abordagem proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica* (p. 23). Ainda segundo o autor, a compreensão construída sobre história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de diários ou entrevista tem por objetivo compreender uma vida ou parte dela.

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992), e Goodson (1992), entre outros, trouxeram, nos últimos anos, um forte respaldo ao uso da abordagem biográfica – expressão genérica ligada a histórias de vida -, apontando possibilidades e limites à sua utilização na pesquisa, influenciando a produção dos estudos brasileiros e produzindo outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais.

As histórias de vida ganharam destaque nas pesquisas do campo da educação traduzindo uma preocupação com a produção de um conhecimento que possa *ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo* (GOODSON, 1992, p. 75), contribuindo para transpor uma concepção de formação de professores marcada pela racionalidade técnica e apostando em uma perspectiva caracterizada por uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada (BRAGANÇA, 2012).

As histórias de vida trazem a possibilidade de ouvir a voz do professor, que assume o lugar de narrador e *retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros* (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Na pesquisa, apesar de ter sido elaborado um roteiro prévio, as narrativas seguiram o fluxo discursivo das entrevistadas, havendo pouca interferência da pesquisadora, o que permitiu um aprofundamento dos relatos. Para Souza (2006), na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, não importando a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido. Mesmo que o pesquisador dirija a conversa de maneira sutil, é o entrevistado que determina o que

contar de sua história. Partindo de uma revisão de literatura sobre as Histórias de Vida, a pesquisa optou por ser referir às falas dos sujeitos pesquisados como narrativas.

A narrativa, para Benjamin (1994), é uma forma artesanal de comunicação – diferente da simples informação ou do relatório -, imprimindo a marca do narrador, *como a mão do oleiro na argila do vaso* (p.205), deixando rastros, vestígios. Em diversos escritos, o autor fala daquilo que não está dito, que está escondido nas dobras, no avesso, que só se encontra escavando e mostra que a comunicação se dá na linguagem.

Ao lembrar, o sujeito dá outros significados à sua vida e tem a possibilidade de escrever outro futuro. Nesse sentido, recordar é refazer, fazer diferente, é retirar o passado de um lugar estagnado e, com isso, colocar o presente numa situação crítica. É na linguagem que o sujeito se constitui, narrando sua experiência e contando sua história.

### **A Filosofia do diálogo**

Buber (2003a, 2003b, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2013), Bakhtin (1976, 1993, 2011, 2012) e Freire (1987, 2002, 2013), escolhidos como referências teórico-metodológicas da tese produziram obras que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal e caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo como centro, apostando no encontro, no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade e da história.

Os três autores construíram suas produções apoiadas numa perspectiva dialética e dialógica da vida. Dialética na medida em que apostavam em um mundo marcado por constante mudança, que não comportava mais contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo ou finito/infinito. E dialógico porque acreditavam no diálogo e na capacidade de relação inerente do ser humano como aquilo que os distingue e como a oportunidade do homem ser em toda a sua plenitude.

Buber, Bakhtin e Freire fornecem elementos para pensar a pesquisa baseada na concepção de que a verdade não se encontra no interior de cada pessoa, mas sim na interação dialógica entre os sujeitos. É no encontro, através do diálogo, construído na alteridade, que se torna possível a produção do conhecimento em Ciências Humanas, sempre composto por muitas vozes e caracterizado pela provisoriabilidade.

Desta forma, a pesquisa buscou fazer uma aproximação entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, a partir dos conceitos centrais de suas obras, colaborando para a análise das histórias de vida das profissionais das creches comunitárias. Em um primeiro momento, tratamos dos temas do diálogo e do dialógico, daquilo que se dá *entre* os sujeitos. Em seguida, foram cotejados os conceitos que remetem à relação *com* os outros, isto é, a alteridade, o encontro e a escuta. Esse caminho levou, obrigatoriamente, a discutir sobre a presença, o agir ético e o ato responsável – aquilo que fazemos *para* com o outro. Os conceitos discutidos – o *entre*, o *com* e o *para* – deram sustentação para o passo seguinte: ir ao encontro das pessoas e recontar suas histórias.

### **“Recontar é reviver, é se fazer presente”: as entrevistadas e um pouco do seu contexto**

Caminhando na contramão do esquecimento e em busca dos vestígios, a pesquisa (e a pesquisadora) contaram histórias. E contar histórias é sempre contá-las de novo. Nesse sentido, a pesquisa não relata nem traduz as histórias; ela reconta. E recontar é reviver, é se fazer presente. Inspirada na metodologia buberiana de recontar as histórias e de tomar a narrativa como acontecimento, atualizando-a para quem a escuta, a tese recontou os relatos das dez mulheres entrevistadas, trazendo, para o centro da cena, as personagens principais desse enredo. Para além de preservar o anonimato das entrevistadas, a opção por nomes fictícios revela que as profissionais poderiam ter qualquer nome, já que se tornam porta-voz da realidade de muitas outras educadoras brasileiras.

Vera tem 56 anos, é auxiliar de serviços gerais, tem o Ensino Médio completo e trabalha na creche há vinte e cinco anos, tendo participado da idealização e da construção da instituição no final dos anos 1980. Dos aprendizados que adquiriu com a mãe e o pai, o mais importante e que Vera carrega pela vida afora, é a ideia de que o que vale no ser humano é a palavra. “Eu fui educada assim. Tudo que eu vou fazer na minha vida, eu penso: ‘puxa, minha mãe falava isso, meu pai falava aquilo’. O que vale no ser humano é a palavra. Se eu falar para você que eu vou fazer, eu faço. Se eu falar para você que eu não vou fazer, eu não faço. Você vai ter que me convencer por que eu vou fazer. Meu pai me ensinou, minha mãe me ensinou que a gente tinha que honrar a palavra”.

Rose tem 59 anos, é a cozinheira na creche, tem o Ensino Médio completo e trabalha na instituição há 22 anos. A história de Rose é marcada pelo medo. Medo que tinha de apanhar dos pais e pânico vivido pela violência do marido, que a prendia em casa, a ameaçava e batia nela e nos filhos. “Eu era amarrada, era molestada, era violentada. Isso tudo não foi nem uma vez, nem duas, mas eu tinha medo. E meu pai dizia que casamento é para sempre e que marido é o segundo pai; eu morria de medo do meu pai, de apanhar de meu pai e apanhei do infeliz”. O envolvimento com o trabalho na creche comunitária foi a oportunidade de escapar da realidade sofrida em que Rose se encontrava. “Eu precisava me libertar. Eu não era aquela pessoa que tinha liberdade de abrir o portão e botar a cara do lado de fora. Foram muitos anos fechada, trancada, sendo humilhada. Porque enquanto eu não passei a acreditar que eu podia, que eu era capaz, eu não mudei de vida”.

Fernanda tem 43 anos, é a coordenadora de uma das creches pesquisadas, está cursando Pedagogia e trabalha com Educação Infantil há 15 anos. Fernanda relata que, no trabalho com as crianças, recupera seu lado infantil, já que sua infância foi marcada por ajudar a mãe com as tarefas domésticas e com os cuidados com o irmão mais novo, não tendo lembranças de brincadeiras nessa época. “Acho que uma criança que tinha dentro de mim, eu não sei! Eu acho que eu libertava aquela criança que ficou presa no passado! Porque eu sempre fui assim... como era a filha mais velha, eu tinha muita responsabilidade dentro de casa quando eu tinha uns oito anos”.

Professora de Educação Infantil há 18 anos, Cecília, de 38 anos, tem o Curso Normal. Filha única, Cecília, desde criança, ajudava a mãe professora com as aulas que dava em casa, contra a vontade do avô que queria que ela fosse para a Marinha. “Eu não me via na Marinha e falava assim: ‘Vô, eu não me vejo dentro da Marinha, eu não me vejo lá dentro, eu quero contato com criança, eu quero contato com gente!’ Eu quero ensinar, eu quero ser alguma coisa para aquele ser ali, sentir que eu estou contribuindo. Então, desde pequena sempre foi brincando de boneca e professora. Minha mãe não aguentava mais limpar parede, que era parede rabiscada porque eu era professora. Não tem jeito não, tinha que ser professora”.

Celina tem 40 anos e há dez trabalha como professora de Educação Infantil. Atualmente faz o curso de Pedagogia. A infância de Celina foi na roça - nos arredores de uma pequena cidade do interior do estado do Rio de Janeiro -, em contato com a natureza. As brincadeiras, compartilhadas com as irmãs, eram com elementos naturais como casinha de bonecas feita de lama de terra vermelha, bonecas de espiga de milho,

escorregar com papelão no morro e muita dança na chuva. “Meus brinquedos eram feitos de espiga de milho. A gente catava do pé do milho lá na roça. Meu pai brigava com a gente, mas nunca bateu. Meu pai nunca bateu na gente. Ai a gente catava porque tinha o cabelinho roxo, o cabelinho amarelo, outras tinham o cabelinho branco, a gente catava uma de cada cor, eu e minhas irmãs. Ai a gente fazia o olhinho na boneca, na espiga de milho”.

Flora, 51 anos, trabalha há quatro anos em creche como cozinheira e tem o curso de Contabilidade em nível de Ensino Médio. Adorada pelas crianças, Flora gosta do contato físico com os pequenos, que buscam a cozinha quando se machucam, quando estão com saudades da mãe ou quando estão precisando de um carinho. “A gente brinca com eles e diz que lá é a UPA 24 horas. Está sempre ali para medicar, fazer uma medicação. A medicação é simplesmente uma palavra de consolo e o gelo, só. Eles saem de lá curados, se achando curados”. Flora adora contar histórias e brincar com as crianças. “Para trabalhar com criança tem que ser um pouco criança, senão você não consegue não. Se você for assim muito arrumadinha, muito patricinha, não dá não. Você tem que viver ali junto com eles, brincar, rolar”.

Paula tem 51 anos, fez o Curso Normal e trabalha na creche há quatro anos como auxiliar de serviços gerais. Nascida no interior do estado do Rio de Janeiro, Paula desde criança já ajudava a cuidar de outras crianças. Trabalhou como babá na sua cidade, em Brasília e nos Estados Unidos. Trabalhou com enfermagem, mas sempre voltava a cuidar de crianças. “Fui trabalhar na área de saúde, já que na educação nada acontecia... E assim, depois eu voltei a ser babá novamente... Em todas as etapas sempre tinha uma criança no meio. Da área de educação fui para a saúde. Depois fui babá de novo. Voltava de novo para as crianças. Como dizia a minha mãe, eu não aprendi mais nada na vida a não ser cuidar de criança”.

Janaína tem 22 anos, tem o Curso Normal e trabalha na creche há sete meses. Ao final da entrevista, Janaína se surpreendeu e disse que gostaria de ter mais tempo para falar sobre si. “Porque é difícil confiar em alguém de verdade para contar as coisas. Tem aquele segredo que você quer dividir, mas não pode. Acho que confiança é muito difícil. Sei lá, é bom falar às vezes, conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro”.

Júlia tem 48 anos, tem o Curso Normal e é professora há 13 anos. Natural do Rio Grande do Norte, Júlia, diz ter nascido com o dom para exercer a profissão e, desde novinha, já trabalhava com reforço escolar, assim como suas tias e primas. Júlia diz não

gostar de se lembrar da infância difícil. “Por isso que eu falo, o que a gente passa parece que marca mesmo, nunca mais você esquece”. Por causa do alcoolismo do pai, ela teve que cuidar dos irmãos mais novos desde os nove anos de idade para que a mãe pudesse trabalhar e sustentar a família.

Iara, 51 anos, é coordenadora de um grupo de creches há 27 anos. Começou a faculdade de Pedagogia, mas não terminou. Transferiu-se para a faculdade de Serviço Social, mas ainda não conseguiu concluir. Iara identifica em seu trabalho na creche um local de refúgio: no passado ligado ao fim do seu casamento e, atualmente, relacionado à morte da mãe. “O refúgio é a creche. Mais uma vez para mim, já é a segunda vez. Foi tudo por perda”. Mesmo com todas as dificuldades de conveniamento da creche com a Prefeitura, Iara acredita no trabalho comunitário. “Quem começou no comunitário, do nada sabe o que é um comunitário... Agora, quem chega com tudo pronto é muito difícil ter aquele comunitário, porque chegou e está tudo pronto”.

E foi recordando e recontando que as histórias foram ganhando corpo, consistência, volume, foram dando sentido à pesquisa ao se encontrarem com as ideias dos autores e passando do contexto ao texto.

### **Análise das categorias**

A leitura das entrevistas realizadas e transcritas sugeriram temas diversos para aprofundamento, entre os quais se destacaram aspectos relacionados a dois eixos de análise. O primeiro constituído pelas histórias de infância e de formação - abordado no quarto capítulo – traz as seguintes categorias: “Eu nem sabia me cuidar, eu já cuidava de criança”; “A minha infância foi ótima! Eu fui criança mesmo”; “Eu era amarrada, era molestada, era violentada. Ele é alcóolatra”; “Eu me identifiquei tanto com ela que escrevo do mesmo jeito”; “Hoje, é uma escolha trabalhar com as crianças”; “O que eu não sei, eu quero aprender”.

O segundo eixo se refere às histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião e apresenta as seguintes categorias: “Não tem como explicar: criança é tudo”; “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”; “O maior desafio é trabalhar com as famílias”; “Eu gosto do que me encanta, do que me tira da realidade”; “Aonde quer que eu esteja, sempre terá uma igreja para eu ir”; “O comunitário tem a ver com o fazer junto, sofrer junto, tudo junto”.

As categorias analisadas apontaram que as relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches pesquisadas estão fortemente marcadas pelas concepções de

criança e de educação construídas por essas mulheres ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, influenciadas pelas experiências de formação continuada em cursos de graduação, por projetos promovidos por entidades não governamentais e universidades e, principalmente, pela convivência com educadoras mais experientes dentro das próprias instituições.

Cuidar de crianças quando ainda não sabiam cuidar de si mesmas. Cuidar dos irmãos, cuidar de seus próprios filhos, cuidar dos filhos dos outros, cuidar da casa e cuidar das crianças na creche. Cuidar, cuidar, cuidar... Mas a brincadeira, que nunca desiste da criança, também estava lá guardada nas memórias. Brincar na rua, com a vizinha, debaixo da amendoeira, dançar na chuva, ouvir histórias – elementos que fizeram a infância ser ótima; que trouxeram a sensação de terem sido crianças mesmo! Cuidar e brincar. Brincar e cuidar.

A entrada na profissão nem sempre foi uma escolha. Ou melhor, nem sempre foi uma escolha profissional, mas sim uma escolha pessoal determinada por motivos diversos. Às vezes, para fugir de momentos difíceis, a creche significou um refúgio. Outras vezes, foi sinônimo de sobrevivência, para não ser mais amarrada, molestada e violentada.

Mas o trabalho com as crianças pequenas foi também resultado da influência de uma professora com a qual há tanta identificação que até se escreve do mesmo jeito que ela. E, se, o início da trajetória foi imposto pela família, hoje, é uma escolha trabalhar com as crianças. E, para exercer o trabalho no campo da educação, o que não se sabe, se quer aprender.

O alcoolismo estava presente nas lembranças e, inevitavelmente, se fez presente nesta tese. Como um intruso indesejado - na vida e também nesse texto de pesquisa -, mudou o rumo de muitas famílias e deixou marcas na autoestima dessas mulheres. A pesquisa, ao se deparar com esse aspecto, abre espaço para discutir o imprevisível e alertar para a necessidade de abordar temas como o do alcoolismo nos cursos de graduação e de pós-graduação em Educação, uma vez que sua incidência na população brasileira é bastante elevada, conforme apontado nesse estudo.

O maior desafio é trabalhar com as famílias que cobram aprendizagens que não são da Educação Infantil, que não querem que as crianças se sujeem, que querem que elas se tornem adultas logo. Na outra ponta, educadoras que não construíram, academicamente, um espaço de argumentação possível de diálogo com as famílias, que

demonstram não se sentirem preparadas para defender as concepções de educação que acreditam.

Fazer um esquecimento do passado de professora aprendido no curso Normal foi o caminho para a construção de uma identidade profissional na Educação Infantil. Esquecer cadernos, quadros-negros, cadeiras enfileiradas e se familiarizar com brincadeiras, histórias, tintas, dar colo, acolher, inventar... Desafios cotidianos que, às vezes, se chocam com uma realidade dura de escassez de recursos materiais e de experiências culturais. Gostar de tudo que encanta, que tira da realidade, é o caminho de resistência, onde a imaginação assume o lugar de protagonista e leva para longe da rotina marcada pela mesmice e pela repetição, reforçando a aversão às coisas prontas, que trazem, para as crianças, mais do mesmo. O oposto das coisas prontas é a possibilidade de criar, de se utilizar dos restos e das sobras, de caminhar na contramão de uma sociedade que enfia goela a baixo as *galinhas pintadinhas* e os *patatis patatás*.

A religiosidade se mistura com o trabalho comunitário e ganha o significado de missão, de compromisso ético e responsável e, por isso, aonde quer que se esteja, sempre haverá uma igreja para ir. Não se trata da religião, de ser ou não católica de banco, mas de ter valores, dos quais não se pode abrir mão.

Se as creches comunitárias surgiram com a finalidade de acolher as crianças enquanto suas mães trabalhavam, a convivência no âmbito do comunitário extrapolou esse objetivo utilitário e se transformou no fazer junto, sofrer junto, tudo junto. Um lugar que dá identidade e confirma um modo de viver e se relacionar.

As histórias denunciam a ambivalência que sempre está presente onde há pessoas. Onde não há espaço para relações de causa e efeito, nem determinismos. Onde os opostos convivem e criam novas possibilidades de existência. Onde dançar conforme a música é, virando pelo avesso, não cumprir o que está instituído.

### **Para pensar a formação: o que aprendemos com as histórias**

O diálogo com Freire, Bakhtin e Buber permite romper com a concepção de formação como transmissão de conteúdos e técnicas, onde há um sujeito que aprende e um outro que ensina. Se, ao contrário, compreendemos que a educação é concebida como prática social que tem como finalidade a formação humana, ela pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza nesse mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Nesse sentido, pensar a

formação de professores como formação humana, presume a necessidade de que ela se caracterize como encontro, que garanta um tempo para a escuta e para que as pessoas se tornem presença umas para as outras. A formação precisa, então, se dar no âmbito do inter-humano, ou seja, onde o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, nem nos dois em conjunto, mas somente no jogo *entre* os dois.

Para romper com o automatismo e a repetição de práticas engessadas, a formação de professores também precisa se humanizar, incluindo as histórias e as experiências de cada professor; ela precisa ser marcada pelas muitas vozes que a compõem, abrindo espaço para o diálogo, para a formação cultural, tornando o professor responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas e autênticas com as crianças.

A pesquisa apostou na importância das narrativas para a qualidade da educação infantil. Permeiar os encontros de formação com as histórias de cada um, as histórias de cada comunidade, de cada grupo é se abrir para o concreto, para a realidade. É entrar em relação com o outro. E se as interações são um dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, as relações devem ser, antes de qualquer outra coisa, o foco da formação de professores. Não para ensinar o que é relacionar-se com o outro, mas para relacionar-se. O aprendizado para o diálogo é um processo que precisa ir além do aprendizado intelectual, ele precisa ser vivido nas situações concretas do cotidiano, no encontro e confronto com o outro.

Viver dialogicamente a formação, também pode ser uma aposta para se construir uma relação mais dialógica entre produção de conhecimento intelectual e conhecimento de si, evitando, desse modo, o risco de se construir uma nova fronteira. A ideia de convidar as histórias a participarem dos contextos de formação é o de extrapolar essas fronteiras e limites, onde cada um possa se engajar com passado e presente, tornando possíveis novos sonhos e projetos de futuro.

Narrar é reativar a vivência, é olhar para o passado com a experiência do presente. E, nesse sentido, escutar a própria história ao recontá-la constitui-se como um processo formativo. Recontar uma história é atualizá-la para aquele que escuta e para si mesmo e, por isso, ela pode curar.

Isso é o que aprendemos com as histórias.

### **Referências Bibliográficas**

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics). In:\_\_\_\_\_. **Freudianism**. A marxisme critique. New York Academic Press, 1976. (Tradução de Cristóvão Tezza – para uso didático) (mimeo).
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BARBOSA, S. N. F. “**Vem, agora eu te espero**”. **Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro, 2013. Tese de doutorado. Departamento de Educação. PUC-Rio.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.
- BRAGANÇA, I. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Campinas, Ed Perspectiva, 2009.
- BUBER, M. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.
- BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003a.
- BUBER, M. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- BUBER, M. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo: Realizações Editora, 2011a.
- BUBER, M. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011b.
- BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GOHN, M. da G. M. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.(org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.
- NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus**. Universidade de Lisboa: Lisboa, 1988.
- NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A., org. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.
- NUNES, M. F. e KRAMER, S. Formação e intervenção como uma ação política. In: **Revista Presença Pedagógica**, Maio/Junho 2012, no. 105.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

TIRIBA, L. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.