

As contribuições das Histórias de Vida para a pesquisa qualitativa em Educação e para a formação de professores

Alexandra Pena

Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil,
alexandracpena@yahoo.com.br

Resumo: O artigo pretende discutir as contribuições da metodologia de Histórias de Vida para pesquisas qualitativas em Educação e para a formação de professores. O texto traz achados de uma pesquisa de doutorado, que teve como objeto de estudo as histórias de vida de dez profissionais – entre professoras, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e coordenadoras – de três creches comunitárias situadas em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Teve como objetivo conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero a cinco anos de idade das creches e pré-escolas e suas histórias, a partir do contexto de onde se produzem as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

Palavras-Chave: Histórias de vida; pesquisa qualitativa; formação de professores.

The contributions of Life Stories to the qualitative research in Education and to the education of teachers

Abstract: The article intends to discuss the contributions of the Life Histories methodology for qualitative research in Education and for the education of teachers. The text presents findings from a doctoral research, which had, as object of study, the life histories of ten professionals - among teachers, general service aides, cooks and coordinators - of three community day care centers located in a municipality of Baixada Fluminense at Rio de Janeiro. The research aimed to know who are the professionals responsible for attending children between zero and five years of age from day care centers and pre-schools and their stories, from the context where the narratives of the research subjects are produced.

Keywords: Life Histories; qualitative research; education of teachers.

1. Introdução

O artigo tem como objetivo discutir as contribuições da metodologia das Histórias de Vida para a pesquisa em Educação assim como para a formação dos professores. Os achados de uma pesquisa de doutorado (PENA, 2015) apontam para o entrelaçamento possível entre as histórias de vida e propostas de formação mais próximas da realidade e do cotidiano dos educadores.

A tese tomou como objeto de estudo as histórias de vida de dez profissionais – entre professoras, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras e coordenadoras – de três creches comunitárias situadas em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Teve como objetivo conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero a cinco anos de idade das creches e pré-escolas e suas histórias, a partir do contexto de onde se produzem as narrativas dos sujeitos da pesquisa.

2. A formação de professores de Educação Infantil

Diversas pesquisas (Campos, Füllgraf & Wiggers, 2006; Barreto & Gatti, 2009; Nunes, Corsino & Kramer, 2011), vêm apontando os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Infantil de qualidade e entre eles está o de se repensar a formação dos profissionais, que segundo documentos oficiais (Brasil, 2006a, 2006b), é um dos principais fatores que afetam a qualidade das práticas educativas.

Por outro lado, documentos oficiais mostram avanços. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (Brasil, 1996) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e assegura o direito de todos à educação. Esta lei implica necessariamente a atenção à formação dos profissionais da Educação Infantil, de forma a possibilitar ações educativas de qualidade, atendendo às demandas específicas de crianças na faixa etária de zero a cinco anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009), as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério em nível superior ou médio – modalidade Normal, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenham a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. As Diretrizes reafirmam ainda o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (Nunes, Corsino & Kramer, 2011).

Analisando o material de pesquisa produzido sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, no período de 1996 a 2003, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas.

Ainda segundo Barreto e Gatti (2009), há uma enorme lacuna quanto à formação de professores de Educação Infantil, uma vez que este segmento compreende vários anos de atenção à criança pequena e que concentra, de acordo com a pesquisa realizada, o maior percentual de docentes sem formação adequada.

A pesquisa realizada pelo grupo de pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)” fez um balanço sobre os avanços e desafios da última década, e no que diz respeito à formação dos profissionais, aponta, entre outras questões, para a multiplicidade e diversidade, e pela convivência entre uma concepção instrumental de formação e propostas que valorizam os conhecimentos dos professores e suas histórias de vida, buscando viabilizar espaços de fala e de partilha de experiências. Mesmo com as divergências de concepções, a formação aparece como um caminho que deve ser percorrido para a construção de uma Educação Infantil de qualidade (Nunes, Corsino & Kramer, 2011).

A pesquisa de doutorado pretendeu ser uma interface, na dimensão micro, daquilo que as pesquisas, na dimensão macro, vêm apontando nos últimos anos – que a formação profissional ainda não é eficaz em proporcionar qualidade na Educação Infantil. E, nesse sentido, apostou nas histórias de vida como metodologia privilegiada para se chegar às memórias das pessoas. Voltamos ao passado não só para conhecê-lo, mas para, servindo-se dele, “colocar o presente numa situação crítica” (Konder, 1988, p. 22).

3. Memória, narrativa e formação

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, 1983, 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 (1983), a lembrança é construída com os materiais que temos à disposição agora, no tempo atual. “Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor” (Bosi, 1983, p. 17).

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.

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.

4. As histórias de vida: mais que uma metodologia de pesquisa

Para muito além de conhecer as histórias de vida das profissionais das creches comunitárias, o que a pesquisa buscou foi chegar às pessoas, foco do estudo, tentando seguir na contramão de um discurso que reconhece a importância de se ouvir o professor e conhecer sua história, mas que de verdade, na prática, não garante esse diálogo.

O relato oral tem se afirmado como a maior fonte humana de conservação e difusão do saber (Lélis, Teixeira & Nascimento, 2010) ao longo dos séculos. No entanto, com a pretensa busca da neutralidade científica pautada na objetividade positivista, a história oral recebeu muitas críticas relativas à sua utilização para a produção do conhecimento e “somente no século XX, a fonte oral é reintroduzida como recurso metodológico para as pesquisas em ciências sociais” (Lélis, Teixeira & Nascimento, 2010, p. 92).

Do campo da história oral, as histórias de vida vêm, nas últimas décadas, se destacando na área da educação. Caracterizam-se como uma metodologia de investigação que toma o discurso oral como

fonte e tem forte tradição nas ciências humanas, especialmente nas esferas da sociologia, da psicologia e da história. Enquanto a história oral se dedica a fatos, a história de vida é marcada pela não linearidade dos processos e acontece na confluência do profissional com o pessoal, recuperando a ideia do sujeito enquanto indivíduo e ser social.

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). 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. 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).

A história de vida tem sido alvo de críticas, entre elas, a de Bourdieu, que escreveu: “falar de história de vida é, pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história” (Bourdieu, 1996, p. 74).

Para Bourdieu (1996), o fato de o entrevistado ser o próprio ideólogo de sua vida, selecionando certos acontecimentos e não outros, e estabelecendo conexões entre eles, torna esse recurso artificial em termos de significado. “Produzir uma história de vida, tratar a vida como uma história, isto é, como a narrativa coerente de uma sequência significativa e coordenada de eventos, talvez seja ceder a uma ilusão teórica” (p.76). Trazendo a noção de “trajetória”, o autor sugere pensar os acontecimentos biográficos como alocações e deslocamentos no espaço social.

Em resposta a essa e outras críticas, Lélis, Teixeira e Nascimento (2010) defendem que no cerne do debate sobre a credibilidade e confiabilidade das narrativas como fonte, estão em jogo diversas concepções de verdade e ciência.

A utilização das histórias de vida na pesquisa em Educação traz 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).

A história de vida se define como o relato de um narrador sobre sua existência através do tempo na tentativa de reconstruir os acontecimentos vivenciados e de transmitir a experiência adquirida. Essa metodologia caracteriza-se por uma mínima interferência do pesquisador, cuja aplicação demanda muito tempo e quem decide o que relatar é o narrador.

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. 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. E é na linguagem que o sujeito se constitui, narrando sua experiência e contando sua história.

Na trilha de Benjamin, a entrevista no contexto da pesquisa foi um convite a um mergulho na vida do entrevistado, à escuta atenta e à ressignificação de suas histórias. “A entrevista recupera a trajetória do sujeito e, ao mesmo tempo, insere e abre um novo espaço ou um espaço para o novo na própria história de cada um” (Kramer, 2001, p. 177).

Para que a entrevista seja um espaço de narrativa se faz necessária uma disposição para escutar o outro, para se estabelecer um diálogo autêntico, ou seja, “um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva” (Buber, 2003a, p. 53).

A preocupação é marcar uma diferença entre a forma que as entrevistas são comumente compreendidas no âmbito da pesquisa educacional e nesse estudo. Sejam estruturadas ou semiestruturadas, as entrevistas podem inibir a memória ou fluir das ideias dos entrevistados, tornando-se relatos monossilábicos e sem eco no interlocutor. Questionando esse modelo corrente de entrevista, o aporte metodológico dessa investigação caracteriza-se por um convite endereçado ao profissional para que fale de um interesse comum: sua história de vida.

Nas entrevistas realizadas, para que a conversa pudesse fluir, foi necessário internalizar um roteiro que servisse de orientação para captar os principais aspectos relativos às experiências das profissionais das creches estudadas. Não se trata de ter um questionário ou um roteiro semiestruturado, mas de elencar alguns pontos que fossem orientadores das entrevistas e, posteriormente, de sua análise.

Nesta linha, as entrevistas se caracterizam como estratégia metodológica e foram tomadas no sentido dialógico de Bakhtin (2012) e Buber (2003a, 2009), visando à construção e a reconstrução dos sentidos mais do que a aplicação de perguntas, como se fosse um questionário oral. Nesse sentido, cada entrevista acontece dentro de um contexto dialógico, um encontro entre dois ou mais locutores, e, por isso, se constitui como um campo onde estão presentes os conflitos, as discordâncias e as tensões.

As entrevistas se configuram como produção de linguagem, concretizando-se entre duas pessoas numa situação de interação verbal visando à compreensão mútua. Sendo assim, as entrevistas nesse contexto podem ser chamadas de dialógicas, uma vez que estabelecem uma relação de sentido entre os enunciados na comunicação verbal (Freitas, 2007).

A leitura das entrevistas realizadas e transcritas sugeriu 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 e o segundo pelas histórias das práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião.

A definição das categorias ou dos temas recorrentes na pesquisa não se deu nem a priori a partir da teoria nem somente pela empiria, uma vez que o olhar do pesquisador não é neutro. As categorias emergiram de forma a preservar a totalidade dos discursos e também para dar conta dos significados comuns às narrativas. Na tese, que tomou o diálogo como eixo central, os sujeitos envolvidos, pesquisador e pesquisados, é que deram o tom do discurso e espalharam pistas dos caminhos por onde seguir.

5. Considerações Finais

As categorias analisadas – cuidado, brincadeiras de infância, escolha da profissão, o alcoolismo, o desejo de aprender, relação com a cultura, a presença da religião e a experiência comunitária - 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 na Baixada Fluminense 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.

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 na pesquisa. Como um intruso indesejado, mudou o rumo de muitas famílias e deixou marcas na autoestima das 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. O maior desafio é trabalhar com as famílias que cobram aprendizagens que não são da Educação Infantil, que não querem que as crianças se submetam, 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. São essas educadoras um pouco crianças também? Precisam elas sempre de um outro que diga como agir? Se não puderam aprender sobre si porque cuidavam de outras crianças quando ainda eram crianças, como confiar nelas mesmas?

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 oferece às crianças apenas produtos de massificação da indústria cultural.

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.

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.

Promover o encontro, apurar a escuta e estabelecer um diálogo foram exercício complexo e desafiador durante o trabalho de campo dessa pesquisa. Deixar fluir a narrativa, seguindo o ritmo do entrevistado, revelou-se como uma experiência de alteridade e reconhecimento do lugar do outro.

As histórias mobilizaram afetos, trazendo à tona emoções guardadas e reflexões sobre o percurso de vida singular de cada entrevistada e também da trajetória coletiva delas dentro das instituições. Essa emoção se fez presente nas entrevistas e pode vir à tona devido ao clima de confiança construído e estabelecido no encontro com a pesquisadora. Como afirma Buber (2003b), a confiança é o que rompe com a incomunicação. E a comunicação se estabeleceu não só através das palavras, mas dos gestos, dos olhares, dos silêncios, revelando uma atmosfera de intimidade que permitiu compartilhar segredos e esmiuçar memórias guardadas e raramente revisitadas.

Embora esteja disseminada a ideia de diálogo na formação de professores, este conceito não parece ser aquele que, de verdade, inclui o outro, com seus valores, sua visão de mundo e sua história. A formação de professores de Educação Infantil não tem sido marcada por um comportamento dialógico dos sujeitos envolvidos nesse processo. Temos, muitas vezes, um monólogo disfarçado de diálogo, que tem a aparência de um diálogo, mas não a sua natureza. Essa essência fica comprometida pela urgência que têm os professores em receber uma receita e na pouca disponibilidade que têm os formadores em se abrir para uma escuta verdadeira do outro, para a inteireza do outro. Se o aluno cresce no encontro com a pessoa do professor em toda a sua inteireza, em sua espontaneidade e exemplo, é necessário, no trabalho de formação de professores, considerar a pessoa que o professor é. Ou seja, sua história de vida, seus valores, sua visão de mundo. Escutar os sujeitos e suas histórias de vida é ouvir a sociedade na qual estão inseridos: cada sujeito totaliza a sociedade através da mediação de seu contexto social mais próximo, dos grupos específicos do qual fazem parte no seu dia a dia (Ferrarotti, 1983).

É comum nos processos de formação de professores nos depararmos com palavreados sem sentido, em que predomina a transmissão de conteúdos. Unidos de teorias, de resultados de pesquisas recentes, levamos para os espaços de creches e pré-escolas aquilo que acreditamos ser o correto, o melhor a se fazer. E, muitas vezes, é. Mas como chegar no outro? Como impregnar de sentido para o outro aquilo que para nós parece tão óbvio?

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 tese apostou na importância das narrativas para a qualidade da educação. 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.

A metodologia de histórias de vida destaca a centralidade do sujeito no processo de pesquisa e de formação já que lhe permite produzir um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano. A tese apostou nas histórias de vida em consonância com o modelo interativo e dialógico (Souza, 2006), que adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, em que o sentido é co-construído entre o pesquisador e o sujeito, possibilitando apreender as memórias e histórias tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Referências

- Bakhtin, M. (Volochínov) (2012) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Barreto, E. S. S., & Gatti, B. A. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Benjamin, W. (1994) *Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense.
- Bosi, E. *Memória e sociedade: lembrança de velhos*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- Bourdieu, P. (1996) *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas, SP: Papiрус.
- Bragança, I. (2012) A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 93, n. 235, 579-593, set./dez..
- Brasil. (1996). Lei no 9.394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília.
- Brasil. (2006a). *Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília.
- Brasil. (2006b). *Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília.
- Brasil (2009). CNE-CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília.
- Buber, M. (2009) *Do diálogo e do dialógico*. Campinas, Ed Perspectiva.
- Buber, M. (2003b) *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier.
- Buber, M. (2003a) *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro.
- Campos, M. M., Füllgraf, J., & Wiggers, V. (2006). A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, Abr., vol.36, no. 127, 87-128.
- Ferrarotti, F. (1983). *Historie et histoires de vie*. Paris, Des Méridiens.
- Freitas, M. T. (2007). A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: Freitas, M.T., Jobim e Souza, S. e Kramer, S. (org.). *Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez.
- Goodson, I. F. (1992). 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..

- Huberman, M. (1992). O ciclo da vida profissional dos professores. In: In: NÓVOA, A. (org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Ed..
- Konder, L. (1988). *Walter Benjamin: o marxismo da melancolia*. São Paulo: Campus.
- Kramer, S. (2001). Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate. In: Kramer, S. (org.). *Relatório da pesquisa "Formação dos profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro"*.
- Lélis, I. A. O. M., M, M. I., Teixeira, E., Oliveira, I., & Nascimento, M. G. A. (2010). O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais. In: Marcondes, M. I.; Teixeira, E.; Oliveira, I. A.. (Org.). *Metodologias e técnicas de pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, v., 91-108.
- Nóvoa, A. (1988). *A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus*. Universidade de Lisboa: Lisboa.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A., org. *Vidas de professores*. Porto: Porto Ed..
- Nunes, M. F., Corsino, P., & Kramer, S. [et al.]. (2011). *Relatório de Pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)*. Rio de Janeiro: Traço e Cultura.
- Pena, A. C. (2015) *"Para explicar o presente tem que estudar a história do passado': narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense"*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.
- Souza, E. C. (2006). 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, 22-39, jan./abr.