

## **Formação de professores e Histórias de Vida: memórias e narrativas sobre o brincar e cuidado na infância**

Alexandra Pena (PUC-Rio)

[alexandracpena@yahoo.com.br](mailto:alexandracpena@yahoo.com.br)

Marina Castro e Souza (PUC-Rio /FEBF-UERJ)

[mpcastros@yahoo.com.br](mailto:mpcastros@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Esse trabalho tem como objetivo discutir o tema da formação docente, enfatizando a metodologia de histórias de vida. O fio condutor do texto são as narrativas de profissionais de creches comunitárias, recortadas de pesquisa realizada na região da Baixada Fluminense, do Estado do Rio de Janeiro. Foram entrevistadas dez profissionais da Educação Infantil. O texto se propõe discutir dois aspectos, que emergiram das entrevistas, relevantes para o tema da formação. O primeiro, diz respeito às experiências de cuidar e ser cuidado; e o segundo, aborda a relação das professoras com as brincadeiras na infância. Na contramão de uma racionalidade técnica que perde de vista os sujeitos, a ênfase nas histórias de vida aponta para outra concepção de formação, 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 espaços de formação. Ao narrar, o sujeito produz conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o cotidiano, estabelece relações, apropria-se dos saberes. O sujeito é ator e autor de sua própria história. A análise das entrevistas revelou que os discursos que circulam se constroem na tensão, que enunciam algo singular, mas também pertencem a contextos mais amplos, desafios históricos da Educação Infantil no Brasil. As trajetórias dessas mulheres são marcadas por ambiguidades, lugar de conflitos, onde as maneiras de ser e estar na profissão foram construídas. Apostar numa formação docente que se estrutura a partir das histórias de vida é valorizar as trajetórias dos professores, é garantir espaço para as experiências dos sujeitos; e que no encontro com seus pares, possam ressignificar a prática docente.

Palavras-chave: Formação docente, Memória, Narrativa.

### **Introdução**

Refletir sobre a formação de professores da Educação Infantil é um desafio constante nas creches, pré-escolas, nas universidades e nas políticas públicas. Muitas pesquisas têm abordado a importância das memórias de infância e das histórias de vida para a formação desse segmento que tem como eixos norteadores do currículo as interações e a brincadeira (BRASIL, 2009).

A prática do professor é social, multidimensional, tem um caráter histórico, e é baseada em sua experiência. Esta é compreendida como *um traço cultural enraizado na tradição e não se situa no nível psicológico* (KRAMER, 2009, p. 292), como a capacidade do homem ligar seu presente ao seu passado. Este movimento de se conectar

ao passado traz a possibilidade de ressignificação dos elementos sociais e culturais, um processo articulado com a subjetividade.

Esse texto se propõe a discutir dois aspectos relevantes para o tema da formação, que emergem de entrevistas realizadas com dez profissionais da Educação Infantil. O primeiro diz respeito às experiências de cuidar e ser cuidado e o segundo aborda a relação das professoras com as brincadeiras na infância. O fio condutor do texto são as histórias de vida de profissionais de creches comunitárias - professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais - recortadas de pesquisa realizada na região da Baixada Fluminense, do Estado do Rio de Janeiro (1).

No caso da Educação Infantil, direito assegurado para todas as crianças pela legislação, tem-se uma realidade de precariedade tanto em relação ao acesso quanto à qualidade do atendimento na região onde foi realizada a pesquisa. A formação como prática social concreta, constituída por diferentes dimensões que se articulam (científica, política, ética, estética, cultural, histórica, subjetiva), é um caminho para a construção de um trabalho de qualidade, que respeite os direitos e as especificidades das crianças pequenas.

### **Memória, narrativa e formação**

Muito se tem escrito sobre e para os professores, transformando-os em executores de propostas e métodos, desvinculados de qualquer sentido, exatamente como eles fazem, em muitos casos, com as crianças. Mas quem são eles e o que pensam sobre tudo isso?

A distância entre o que se produz teoricamente sobre a escola brasileira (e o que conhecemos de outros contextos) e as nossas redes escolares é ainda um problema grave. No que se refere à pesquisa, as dicotomias presentes no ato de investigar têm sido enfrentadas. O estudo de histórias de professores mostra a fragmentação entre sujeito e objeto, fruto da diluição do sujeito na sociedade contemporânea, com sérias consequências bastante discutidas (mas nem sempre resolvidas) no campo das ciências humanas e sociais (KRAMER, 2001, p.2).

O declínio da narrativa se vincula à perda gradativa da memória e à incapacidade de deixar rastros (BENJAMIN, 1994), e, por isso, se faz necessário escutar as recordações das 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.

Retomar as memórias não é um movimento cronológico, empiricamente determinado. O contato com a experiência da infância é marcado pela perspectiva da atualidade. Assim, essas memórias não serão encontradas como de fato foram experimentadas, quando narradas, já estão inseridas num presente. Para Benjamin (2013), a infância coloca o problema do passado, da história. Ou como diz Bosi:

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).

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). Dentro dessa perspectiva, tem-se uma concepção não-linear de formação docente, valorizando a histórias dos sujeitos, os itinerários percorridos individual e coletivamente, suas singularidades, oferecendo compreensão de modos como se concebe o passado e o presente, como as dimensões experienciais dão sentido a escolarização e a formação.

De acordo com Souza (2007), a partir da década de 90, surgem pesquisas sobre formação docente dando ênfase às histórias de vida, trabalhando com os temas da memória, das representações sobre a profissão, das narrativas de formação. Essas pesquisas na área educacional buscam compreender as experiências formativas dos sujeitos, identificando diferentes processos históricos.

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.

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.

#### **“Eu nem sabia me cuidar, eu já cuidava de criança”:**

As narrativas sobre os cuidados na infância são marcadas pela ambivalência que essas recordações produziram nas entrevistadas. Algumas, a princípio, não queriam falar sobre a infância, preferindo deixar o passado para trás. Júlia (2) ficou em silêncio e se surpreendeu ao constatar que *“o que a gente passa parece que marca mesmo, nunca mais você esquece”*. A alegria, a tristeza e a emoção estiveram presentes nas recordações.

O tema do cuidado foi recorrente nas entrevistas. Das dez mulheres ouvidas na pesquisa, cinco relataram terem sido as responsáveis pelos cuidados com os irmãos mais novos e/ou que já haviam trabalhado como babás. Muitas relataram terem cuidado de crianças quando ainda eram crianças também. Esse parecia ser um destino traçado para essas mulheres:

Como dizia a minha mãe, eu não aprendi mais nada na vida a não ser cuidar de criança (Paula, cozinheira, 2015).

Entre as circunstâncias que contribuíram para o cuidado com os irmãos mais novos está a ausência da figura masculina, levando a mãe a assumir a chefia da família:

Meu pai abandonou minha mãe quando eu tinha doze anos. Eu tive que ficar com meus irmãos para minha mãe trabalhar (Vera, auxiliar de serviços gerais, 2015).

De acordo com o Comunicado nº 65 do IPEA (IPEA, 2010), que traz as primeiras análises da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2009 (PNAD/IBGE), no período de 2001 a 2009, existe uma continuidade do aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil. O percentual nesse intervalo de tempo subiu de aproximadamente 27% para 35%, o que, em termos absolutos, representa 21.933.180 famílias que identificaram como principal responsável uma mulher em 2009. O reconhecimento como chefe da família pode ser dado a quem assume a responsabilidade com os cuidados da casa e com os filhos ou, ainda, a quem responde mais fortemente pela manutenção econômica do lar.

Entre os grupos identificados que compõem as famílias que têm mulheres como pessoas de referência, encontra-se o das mulheres responsáveis por famílias com filhos e sem cônjuge, como encontrado no relato de quatro entrevistadas.

Esse tipo de família muitas vezes é examinado quando se quer compreender o fenômeno da precarização da vida das mulheres e, ainda, a feminização da pobreza. Isso porque, em muitos casos não se pode considerar como “vantagem” o fato de mais mulheres serem consideradas responsáveis por suas famílias e a ausência do cônjuge, especialmente no caso de haver crianças menores a serem sustentadas, o que faz com que a renda feminina seja, por vezes, insuficiente e coloca essas mulheres em situação de maior fragilidade (IPEA, 2010, p. 21).

A entrada das mulheres no mercado de trabalho - quase sempre como falta de opção diante da ausência dos homens - aparece como um dos aspectos determinantes para que o cuidado com as crianças menores se tornasse um dever das filhas mais velhas (3):

Porque eu sempre fui assim (pausa). Como era a filha mais velha, eu tinha muita responsabilidade dentro de casa (pausa). Porque a minha infância era ajudar a minha mãe dentro de casa, porque minha mãe teve três filhos a mais e eu ficava com pena do sacrifício dela. Então, eu era o braço direito dela (Fernanda, coordenadora, 2015).

Cuidar dos irmãos mais novos fazia parte do trabalho de ser o “braço direito” da mãe. Meninas com cinco, nove, doze anos assumiam a responsabilidade de cuidar da casa e dos irmãos mais novos enquanto a mãe garantia o sustento da família.

Ela saía para trabalhar e eu ficava em casa, fazia comida, cuidava dos dois menores, mas não lembro muito da minha irmã, eu não lembro muito; lembro mais do menino, porque o menino eu cuidei mesmo desde pequenininho (Júlia, professora, 2015).

Cresci aqui, fui adolescente, fui empregada doméstica, trabalhei muito de babá no Rio, desde os 14 anos, para ajudar em casa. E assim, minha mãe saía para trabalhar, meus irmãos ficavam com a gente, ela já trabalhava de diarista (Vera, auxiliar de serviços gerais, 2015).

Com cerca de cinco anos, eu cuidava da minha irmã mais nova e com 10 eu fui trabalhar na casa dos outros. De 10 a 17 anos, trabalhei em casa de família, cuidando de criança também. E depois me casei, dei logo filho e fiquei uns 15 anos em casa (Rose, cozinheira, 2015).

O tema do cuidado é muito caro ao campo da Educação Infantil - apesar de não se restringir a ele (4) -, uma vez que a educação de crianças entre 0 e 5 anos exige cuidados específicos, por sua dependência física em relação aos adultos e, por isso, de acordo com a legislação (5), educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano de creches e pré-escolas. Diversas pesquisas (CARVALHO, 1999; MONTENEGRO, 1999; KRAMER, 2005; GUIMARÃES, 2011, RONCARATI, 2012) que vêm discutindo a questão do cuidado no contexto da Educação apontam para práticas cotidianas que segmentam essas duas ações. Enquanto educar é instruir, ensinar, o cuidado se refere às demandas do corpo, como comer, dormir e hábitos de higiene.

O cuidado na Educação Infantil – e na Educação em geral – tem sido marcado por ambiguidades e tensões, uma vez que está associado a algo menor, uma tarefa, muitas vezes, repudiada por professores que se recusam a se responsabilizar por essas ações já que estudaram para atuar na Educação, relegando o cuidado a outros profissionais (auxiliares, monitores, serventes) com menos escolaridade. A sociedade brasileira, marcada por um longo período de escravidão, identifica o cuidado como uma atitude do âmbito doméstico realizada por quem não aprendeu a fazer outra coisa. Ter que exercer essa função na escola é, para muitos professores, ser desvalorizado (NASCIMENTO, A., FIGUEIREDO, F., PEDROZA, G., VARGENS, P. e KRAMER, S., 2005).

Muitas são os possíveis argumentos para justificar a complexidade que constitui o caráter do cuidado em instituições voltadas para as crianças pequenas e as narrativas das profissionais das creches comunitárias trazem mais um aspecto a ser considerado. Como lidam com o cuidado no cotidiano, essas mulheres que cuidaram de outras crianças quando elas ainda eram crianças também? De que forma suas experiências com o cuidar contribuem para a sensibilidade e a delicadeza no trato de cada criança como defendem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009)?

Os eventos (6) selecionados das entrevistas revelam a história de vulnerabilidade que essas mulheres se encontraram na infância e adolescência, e que essa situação difícil trouxe a creche como espaço possível de trabalho. Os fragmentos também permitem identificar outros motivos como, por exemplo, a falta de oportunidades. O contexto de precariedade, com poucas opções de trabalho, leva essas mulheres à creche, espaço que traz em sua história tensões e conflitos que podem ser ainda mais acentuados.

O cuidado implica uma relação com as crianças que vai além do atendimento de suas necessidades básicas, valorizando suas potencialidades, suas diferentes expressões – um olhar integral à criança. Guimarães (2009), ao discutir as práticas e as relações cotidianas na creche, afirma que o cuidado potencializa as ações educacionais, ampliando o olhar para a criança. De acordo com Tiriba (2005), o cuidado se pauta na necessidade do outro, isto é, quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar aberto, disponível para perceber o que o outro precisa.

Buber (2009) chamou esse processo de movimento básico dialógico, caracterizado pelo voltar-se-para-o-outro. É ser uma presença. Para perceber a presença do outro é preciso se libertar da indiferença em relação a ele.

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza (BUBER, 2009, p. 55).

Na Educação Infantil, com frequência, as crianças não são vistas pelos adultos, não são aceitas em sua singularidade (BARBOSA, 2009). A existência das crianças é admitida apenas como parte da vivência do adulto que se dobra em si mesmo (BUBER, 2009), tornando o diálogo com a criança uma ilusão, um monólogo disfarçado de diálogo. Para Buber (2009), o movimento básico monológico não é o desviar-se-do-outro, como se poderia supor, mas sim o dobrar-se-em-si-mesmo. E, assim, fica

comprometida a possibilidade de transformar o indivíduo em pessoa, uma vez que isso se dá através das experiências austeras e ternas do diálogo.

Cuidar implica responsabilidade e compromisso contínuos, significa dedicar energia e se sacrificar em certa medida; é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado (TIRIBA, 2005). Como uma criança experimenta essa ação de cuidar de outra pessoa quando isso não foi uma escolha? Como se sente uma criança que deixou de ser cuidada por seus responsáveis para cuidar de irmãos mais novos ou trabalhar como babá aos dez anos de idade? Que qualidade de cuidado essa pessoa, hoje adulta, pode ter com as crianças na creche, uma vez que ela não experimentou o voltar-se-para-o-outro de um adulto para com ela?

Essas questões aqui levantadas não se restringem ao cenário das creches comunitárias, mas se estendem aos demais segmentos da escolaridade, uma vez que as circunstâncias que levam meninas ainda tão novas a se responsabilizarem pelo cuidado de outras pessoas se relacionam a problemas causados pela desigualdade social, tais como desemprego, falta de acesso a serviços básicos, de moradia, transporte, assistência e saúde, incluindo os produzidos pelo alcoolismo. Longe de sugerir um determinismo dessas circunstâncias na atuação profissional dessas mulheres e tendo cautela para não tomar o *cuidado* como um conceito universal e abstrato, essas análises apontam aspectos que podem contribuir para pensar as ambiguidades e tensões que permeiam a questão do cuidado na Educação Infantil, e, mais especificamente, no contexto onde se deu a pesquisa.

As falas das entrevistadas encorajam a ampliação da discussão do lugar do cuidado para além do campo da Educação Infantil e da Educação de um modo geral, se estendendo ao espaço do cuidar na sociedade contemporânea. O debate sobre o tema do cuidado em espaços de formação precisa incluir as histórias e experiências dos professores que impregnam de significados o ato de cuidar do outro, considerando as possibilidades que cada um tem de voltar-se para o outro na medida em que, quando criança, muitas vezes, não se viveu a experiência de ter alguém voltado para si.

### **“A minha infância foi ótima! Eu fui criança mesmo”**

Relembrar o passado e narrar experiências de infância é sempre revelar as ambivalências que caracterizam esse período. Longe de ser uma época da vida marcada apenas por lembranças idílicas – concepção ainda tão presente no senso comum -, a



infância aparece nas entrevistas como fase de dificuldades, de alegrias, de sofrimento e também de brincadeiras.

A minha infância não foi muito boa não, minha infância foi mais trabalhar em casa. Ah, tinha coisas boas, porque acho que a criança, por pior coisa assim da vida que ela passe, ela sempre encontra um jeito de brincar, um jeito de se divertir. Então eu também lembro das coisas boas (Júlia, professora, 2015).

Se, por um lado, Júlia resiste em lembrar o passado e se emociona diante das dificuldades vividas por ter assumido a responsabilidade pelos irmãos mais novos e pela casa, ela também recorda das brincadeiras com a irmã mais nova, chamando a atenção para a capacidade que as crianças têm de subverter a realidade, reinventando-a e criando outros enredos.

Bakhtin (1993) ajuda na compreensão dessa ambivalência ao apontar uma dialética que propõe a convivência dos opostos, da tensão e do conflito, comportando o isto e o aquilo ao mesmo tempo e caminhando na contramão da supressão das diferenças. Para ele, a ambivalência carnavalesca é composta de tensão: riso x choro, sério x grotesco, profano x sagrado, vida x morte, homem x besta. Segundo Kramer (2004): *Se a cultura oficial só reconhecia a diferença absoluta e o monólogo, o carnaval põe em cena a coexistência dos opostos* (p. 508). Esta ambivalência dialética – polifônica, plural, múltipla – tem ligação profunda uma linguagem concebida na história, produzida nas interações, e “não abstrai o autor nem seu contexto, reconhecendo – muito ao contrário – as contradições em que se encontra mergulhado e que o permeiam” (KRAMER, 2007, p. 76). Cuidar da casa e dos irmãos coexiste com brincar e se divertir...

Nesse sentido, a brincadeira surge como a possibilidade de fazer e *fazer é criar, inventar é encontro* (BUBER, 2003a, p. 12). Ao inventar brincando, as crianças também se re-inventam.

A minha infância foi ótima! Eu fui criança mesmo! Brinquei bastante de tudo. De boneca, aproveitei o máximo possível. Lama, então! Adorava brincar de lama. Bolo de lama, essas coisas assim. Eu acho que eu fui criança! Minha infância foi linda! Foi tudo que eu queria! Eu fui criança de verdade! Eu não tive problema igual de muita gente que não pode brincar porque tem que ajudar dentro de casa, tem que olhar um irmão, tem que ajudar a manter a casa (Janaína, professora, 2015).

Para Janaína, ser criança de verdade é poder brincar, é não ter responsabilidades de adulto, como ela reconhece ser a realidade de muitas pessoas. A brincadeira aparece na narrativa de Janaína como aquilo que é característico da infância.

Da infância para a vida adulta, a fantasia se manteve presente na vida dessa professora que adora imaginar coisas:

Eu gosto muito disso. De imaginar as coisas, de ler. De pensar em outro mundo. Sempre gostei de ler as coisas. Ler livro, tudo. Mas eu acho que é a imaginação. Vai muito além. Eu gosto muito desse negócio. A gente lê e eu fico me vendo dentro do livro, sabe? Que você está lendo e eu fico imaginando a cena dentro da minha cabeça. Aí eu paro de ler e fico: "será como que está acontecendo lá agora?" Eu fico naquela imaginação que vai além (Janaína, professora, 2015).

A brincadeira, a fantasia e a imaginação estão presentes também na prática pedagógica de Janaína com as crianças, especialmente quando ela conta histórias:

Eu vou incrementando a história, colocando o que acontece na creche dentro da história. Eu mudo a história todinha, acabo nem contando a história do livro mais (Janaína, professora, 2015).

Cecília, filha de professora, recordou-se com alegria das brincadeiras de casinha, boneca e de professora.

Com sete anos eu botava as bonequinhas tudo assim na parede. Eu sou filha única da minha mãe, aí ficava dentro de casa, então só tinha as bonecas para brincar. Então botava as bonecas tudo na parede, assim, pegava um quadrinho e ficava dando aula para as bonecas. Esta foi a minha infância, sempre educação, ou era casinha ou era professora. Então foi o tempo todo professora, era rabiscando parede, rabiscando o chão, rabiscando o caderno, sempre na educação, por isso eu acho que já nasceu assim em mim (...). Então, desde pequena, sempre foi brincando de boneca e professora (Cecília, professora, 2015).

Em contraste com a infância vivida nas cidades, algumas entrevistadas recordaram as brincadeiras infantis vividas em contato próximo com a natureza.

Meus brinquedos eram feitos de espiga de milho (...). A gente cavava para construir as nossas casinhas, a gente cavou um pedacinho embaixo que era para a cozinha, no meio era a sala, eu lembro direitinho, e em cima os quartos (...). Coisa mais gostosa era a gente dançar na chuva. Nós dançávamos na chuva! Muito maneiro. Meu pai colocava umas músicas, eu lembro direitinho. Meu pai colocava

umas músicas sertanejas lá, Chitãozinho e Xororó, os caras de antigamente. A gente dançava muito na chuva, muito (Celina, professora, 2015).

A infância de Celina, professora, foi na roça e marcada pelos brinquedos feitos com matérias da natureza, pela dança na chuva e pelas músicas que o pai escutava. Esses elementos presentes na vida de Celina são, hoje, pouco valorizados nas práticas das creches e pré-escolas, caracterizadas por brinquedos industrializados e onde o contato com a natureza – como brincar na chuva, com lama, com areia – aparece como algo que traz riscos para as crianças (TIRIBA, 2006).

Vera lembra também das histórias contadas pela mãe no barraco de madeira e a emoção revivida - olhos marejados e sorrisos - faz a senhora de hoje se emocionar com a menina que um dia ela foi.

Ele [o pai] passava em um sebo no centro da cidade e comprava... Como é o nome? Disquinho de história. Nós tínhamos uma vitrolinha de pilha, uma verdinha, eu lembro ainda. Aí ele botava as histórias dos Três Porquinhos para a gente. A gente ficava até com medo porque minha mãe contava história, ele dava a volta e batia na janela [risos] e a gente começava a gritar dentro de casa. A gente morava em um barraco de madeira e aí ele batia. A gente ficava: ‘mãe, será que o lobo não vai soprar?’ Porque na história é de madeira, barro e tijolo. A gente ficava com medo. ‘ai, mãe, será que ele vai soprar nossa casa?’ (Vera, auxiliar de serviços gerais, 2015).

A leitura de histórias infantis aparece, na fala de algumas entrevistadas, como o momento de encontro com os pais, especialmente com a figura da mãe.

Todo dia às seis horas, ela [a mãe] fazia a oração com a gente. A gente acabava de jantar seis horas, sentava com a gente e ia passar o livro dos mandamentos e livro de história. Todo dia era a mesma história! Meu pai saía à noite para fazer compra, e ela [a mãe] botava todo mundo na cama dela e ia ensinar a gente a rezar e depois ficava contando história para gente até meu pai chegar (Vera, auxiliar de serviços gerais, 2015, p. 111).

Segundo as entrevistadas, essas histórias eram contadas após a leitura de passagens da Bíblia e das orações todos os dias, revelando certo ritual para o momento de encontro entre as mães e seus filhos. A palavra escolhida para narrar os grandes acontecimentos é mais que mero discurso, segundo Buber (2013). A narrativa propicia a continuação da essência sagrada, sendo um auxílio e, com isso, passa a ser um acontecimento. Mães e filhos reunidos ao fim de um dia de trabalho contam e ouvem

histórias. Não importava que a história fosse sempre a mesma; o importante era o encontro e o que havia de sagrado nele.

Além das histórias, boneca, casinha, professora, lama, espiga de milho, cavar, música, chuva, animais, rua e quintal também compõem o universo bem diversificado de lembranças de brincadeiras das infâncias dessas mulheres. Mas um elemento comum atravessa essas experiências e se revela na linguagem escolhida para narrar as recordações das brincadeiras: “*E a gente, eu e minha irmã caçula, fazíamos casinha no chão*”, “*A gente cavava para construir as nossas casinhas*”, “*Nós dançávamos na chuva*”, “*Nós tínhamos um quintal grande, a gente brincava*”, “*Aí ele botava as histórias dos Três Porquinhos para a gente*”, “*e depois ficava contando história para gente até meu pai chegar*”. Desse modo, a brincadeira aparece como o lugar do estar *com*, do encontro. E o encontro, para Buber (2003a), não é uma experiência, mas uma relação. O encontro é a vida atual - aquela em que se atua, em que há compromisso - que se realiza no *entre*, que é um evento singular, único e como tal ele *acontece*. O encontro é um ato de acontecimento. A brincadeira, para a criança, é um acontecimento; o lugar de encontro com a alteridade, no qual ela mergulha de corpo inteiro, cria e se compromete com o enredo inventado.

A brincadeira, como oportunidade de criação, imaginação, de conhecimento de si, do mundo e da cultura, permite que os sujeitos criem uma relação de intimidade com pessoas, objetos, colaborando para a percepção do mundo de forma diferente, ultrapassando a realidade imediata, invertendo relações e a ordem das coisas. O brincar possibilita muitos caminhos para a interpretação, compreensão e ação na realidade. Esse fenômeno de cultura permite a expressão, comunicação e reelaboração do mundo, fazendo das crianças e adultos agentes de sua experiência social.

Esse trabalho dialoga com autores que tomam as crianças e adultos como seres produzidos na história e na cultura, e que, ao mesmo tempo, produzem história e cultura. A valorização da capacidade criadora de adultos e crianças, como seres de expressão, nas práticas cotidianas, permite apostar numa formação que abra espaço para que os professores troquem experiências, memórias, histórias, construindo sentidos para sua prática.

## **Conclusão**

Cuidar de crianças por toda a vida se mostrou uma característica comum na vida das entrevistadas, que assumiram, muitas vezes, o papel da mãe dentro de suas famílias.

Mas se, por um lado, assumiram responsabilidades muito cedo, por outro, experimentaram as brincadeiras infantis em companhia dos irmãos e vizinhos, subvertendo a realidade de opressão, responsabilidade e muito trabalho. As trajetórias dessas mulheres são marcadas por ambiguidades, lugar de conflitos, onde as maneiras de ser e estar na profissão foram construídas.

A análise das entrevistas revelou que os discursos que circulam se constroem na tensão, que enunciam algo singular, mas também pertencem a contextos mais amplos, desafios históricos da Educação Infantil no Brasil. Emergiram das narrativas temas centrais do trabalho do professor de crianças pequenas, como as relações de cuidado e as brincadeiras, possibilitando a reflexão dos sentidos presentes na prática docente.

A formação dos professores, centrada na história de vida, mostrou-se uma ferramenta potente para pensar os desafios do trabalho educativo das creches e pré-escolas. Dentro dessa perspectiva, tem-se a priorização de aspectos e questões relativas à subjetividade, a partir da atividade do sujeito de narrar a sua própria história. Ao entrar em contato com essa dimensão sensível, o professor pode aprender com a sua própria voz, aprender com as inter-relações entre as diferentes situações e dimensões experimentadas em sua trajetória. A entrevista configurou-se espaço para o falar, o ouvir, o ler e o escrever; trazendo a oportunidade de construir compreensão sobre as trajetórias de vida e suas práticas – modelos e princípios que estruturam os discursos pedagógicos.

Uma leitura apressada pode levar a uma interpretação de que o trabalho de formação a partir das histórias de vida é subjetivista, que menospreza a construção coletiva do conhecimento. No entanto, a proposta não permite apenas um aprofundamento sobre o conhecimento de si, mas também oportuniza um conhecimento do outro, já que nos constituímos a partir das relações com os outros, e uma ampliação dos significados da prática pedagógica experimentada individual e coletivamente. Apostar numa formação docente que se estrutura a partir das histórias de vida é valorizar as trajetórias dos professores, é garantir espaço para as experiências dos sujeitos; e que no encontro com seus pares, possam ressignificar a prática docente.

## Referências

- 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. “É tudo sorvete!” – Enunciados e expressões das crianças na creche. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**: magia e técnica, arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. **Rua de mão única**: infância berlinense 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BOSI, E. **Memória e sociedade**: lembrança de velhos. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009.
- 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.
- CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.
- 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.
- GUIMARÃES, D. Na creche, o cuidado como ética: caminhos para o diálogo com bebês. In: Kramer, S. (org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. (p. 95 – 108).
- GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética, São Paulo: Cortez, 2011.
- IPEA. **Comunicados do IPEA** nº 65. PNAD 2009. Primeiras análises: investigando a chefia feminina de família. Novembro de 2010. Disponível em [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101111\\_comunicadoipea65.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101111_comunicadoipea65.pdf). Acessado em 09/09/2014.
- KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.
- KRAMER, S. Educação a contrapelo. In: JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. **Política, cidade, educação**: itinerários de Walter Benjamin. Rio de Janeiro: Contraponto, Educ. PUC - Rio, 2009.
- KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: Freitas, M. T. & SOUZA, S. J. & KRAMER, S. (orgs.). **Ciências Humanas e Pesquisa**: leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007. (p. 57 – 76).

KRAMER, S. 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”**, 2001.

KRAMER, S. Na pré-escola, na escola: a insustentável leveza de ser e estar com as crianças. In: CINTRA, Rosana Carla G. G., organizadora. **Desafios da prática docente na educação da infância: pesquisas no cenário contemporâneo**. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2014.

MONTENEGRO, T. **A educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – PUC, São Paulo, 1999.

NASCIMENTO, A., FIGUEIREDO, F., PEDROZA, G., VARGENS, P. e KRAMER, S. Educar e cuidar: muito além da rima. In: KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

NÓVOA, A. **A formação tem de passar por aqui**: as histórias de vida no projeto Prosalus. Universidade de Lisboa: Lisboa, 1988.

RONCARATI, M. **Perspectivas de uma educação dialógica na creche**: a co-autoria da criança na construção da prática educativa. Dissertação de Mestrado. Unirio, 2012.

SOUZA, E. C. Abordagem Experiencial: pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: BRASIL/MEC/SEED. **Salto para o Futuro**. História de Vida e Formação de Professores. Boletim 01, Março de 2007. (p. 14 – 22). Disponível em: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165212Historias.pdf>.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Rio de Janeiro, 2006. Tese de doutorado. Departamento de Educação. PUC - Rio.

TIRIBA, L. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender os discursos e as práticas. In KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.

## Notas

(1) PENA, Alexandra Coelho. *“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense*. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

(2) Todos os nomes são fictícios

(3) Das dez entrevistadas, cinco são filhas mais velhas em suas famílias.

(4) Ainda que todas as etapas da escolaridade requeiram discutir sobre o cuidado nas relações entre os sujeitos, na educação de crianças pequenas, esse tema tem exigido muito estudo e discussão no âmbito acadêmico, no cenário da formação profissional e das políticas públicas.

(5) Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999.

(6) Evento aqui é tomado no sentido dado por Kramer (2014), baseado em Corsaro, “como sequência de ações compartilhadas que começam com o conhecimento da presença de dois ou mais atores que se relacionam e tentam chegar a um sentido comum” (p. 2).