

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



Dissertação de Mestrado

**OS CAMINHOS DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA E DO ESQUECIMENTO NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA**

**Alessandra Londero Almeida**

Pelotas/RS, 2023

**Alessandra Londero Almeida**

**OS CAMINHOS DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA E DO ESQUECIMENTO NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas Educativas, da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maiane Liana Hatschbach Ourique

**Pelotas/RS, 2023**

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas  
Catalogação na Publicação

A314c Almeida, Alessandra Londero

Os caminhos da memória, da história e do esquecimento na formação de professores da infância / Alessandra Londero Almeida ; Maiane Liana Hatschbach Ourique, orientador. — Pelotas, 2023.

157 f. : il.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

1. Memória. 2. História. 3. Esquecimento. 4. Infância. 5. Professores da infância. I. Ourique, Maiane Liana Hatschbach, orient. II. Título.

CDD : 370.71

**Alessandra Londero Almeida**

**OS CAMINHOS DA MEMÓRIA, DA HISTÓRIA E DO ESQUECIMENTO NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA INFÂNCIA**

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas.

**Data da defesa:** 03 de abril de 2023.

**Banca examinadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maiane Liana Hatschbach Ourique (UFPel)  
(Presidente/Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Valeska Maria Fortes de Oliveira (UFSC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Georgina Helena Lima Nunes (UFPel)

---

## **Agradecimentos**

Dentre as certezas que carrego após a finalização dessa etapa da minha formação, existe uma que se sobressai: Aquela menina que chorava ao se sentir insegura, não imaginava o quão acolhida iria se sentir nesse momento. Sua maneira tímida de experienciar a vida, não permitia que ela pudesse idealizar uma jornada tão cheia de afetos, tão cheia de pessoas especiais para agradecer!

Mas é com o coração quentinho que tentarei traduzir em palavras a grandeza dos meus sentimentos. Espero que vocês consigam senti-los.

Desconfio que tenho um agradecimento importante a fazer antes de tudo, preciso agradecer aquela menina que narrei desde as primeiras páginas. Preciso dizer que tudo bem ter chorado tanto, tudo bem ter sentido medo, tá tudo bem! Eu te agradeço por permitir contar a nossa história, pelas memórias acessadas, pelas lembranças nem sempre alegres que vieram à tona. E eu te liberto de toda insegurança e angústia nos novos (re)começos. E te perdoo pelo sentimento de autocobrança que ditou tantos anos de nossas vidas. Que nossos medos e anseios continuem se transformando em vôos ainda mais belos! Obrigada pela trajetória que trilhamos e pelos passos que ainda daremos juntas.

O processo de escrita oportunizou refigurar sentimentos e processos, desfazer e refazer meus caminhos de memória, história e esquecimento. Esse percurso foi trilhado ao lado de pessoas muito especiais, eu gostaria de expressar minha gratidão:

À orientadora Maiane Ourique por me proporcionar novas lentes e horizontes, por sempre acreditar que esse caminho era possível, por partilhar seu conhecimento e por nunca ter soltado a minha mão. Eu poderia escrever uma lista de agradecimentos e ainda assim não iriam traduzir metade do que essa relação significa na minha trajetória pessoal e profissional. Me contenho então a te dizer: não irei desistir! Muito obrigada.

A escola em que realizamos nossos encontros e as pessoas especiais pra mim que nela habitam, meu fazer docente se sustenta nesse espaço, eu encontro meu sentido na vida em cada ser humano (crianças, professores, famílias) que

compartilham suas trajetórias comigo. Sempre lembrarei desse lugar habitado por tantos afetos.

Aos professores participantes da pesquisa, vocês alicerçam e compõem de forma muito especial essa pesquisa. Obrigada por compartilharem suas histórias, pela entrega, dedicação e confiança.

As professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPel e especialmente às professoras da banca examinadora, Georgina e Valeska. Talvez seja pouco agradecer pela escuta sensível e pelas contribuições que enriqueceram a pesquisa. Sendo assim, quero dizer: eu desejo me tornar uma docente/pesquisadora que tenha ao menos um “tantinho” de cada uma de vocês. Gratidão pela partilha!

Ao grupo LabForma - Laboratório de Formação e Estudos da Infância - pelo acolhimento e parceria e por fomentar os desejos de pesquisa.

Às amigadas que o caminho de pesquisadora me proporcionou: Juliana, Tamara, Mogar e Tati, eu agradeço por cada momento de incentivo e por terem me ensinado o que era acolhimento. Essa trajetória ganhou ainda mais sentido quando encontrei vocês.

À minha família, meus pais Adriana e Marcos, meus irmãos Felipe e Gabi e avós (Antônio e Santa *in memoriam*). Por todo carinho, cuidado e dedicação de sempre. Que nosso reencontro continue trilhando caminhos de aprendizado e amor. Eu sempre amarei vocês.

Ao Leandro, meu maior incentivador. Com quem tenho aprendido a construir uma vida compartilhada. Sou muito grata por te ter comigo, por acreditares nos meus sonhos e por nunca me deixares desistir. Eu te amo.

À todos os amigos e amigas que representam os elos de solicitude ao outro na minha jornada. Especialmente Aline, Laís e Tamires, obrigada por entenderem minhas ausências e por nada mudar em nossa amizade.

Registro meu agradecimento a um terapeuta que acompanha a jornada de encontro com minhas memórias há alguns anos. Muitas de nossas sessões foram dedicadas aos diálogos sobre essa dissertação. Gratidão, José Roberto pelo encorajamento e por clarificar a potência desse trabalho em minha jornada pessoal.

(Eu gostaria de abrir uma exceção à regra e agradecer a uma peluda de estimação, que racionalmente eu sei que não vai ler uma página que está escrita

aqui. Mas quero agradecer à Luna pela companhia dedicada nos últimos anos, ela fez com que eu nunca me sentisse sozinha fisicamente. E eu desconfio que minha sensibilidade também seja produzida com os afagos e carinhos dedicados a um corpinho frágil, peludo e facilmente amável. Eu só queria compartilhar isso com vocês).

Por fim, mas também antes de tudo (porque aprendi que os caminhos não precisam ser lineares) ao universo, mentores e anjos por me proporcionarem tantos encontros potentes e que com certeza me transformaram.

*Sinto-me um pouco intrusa vasculhando minha infância. Não quero perturbar aquela menina no seu ofício de sonhar [...] Tento remontá-la aqui num quebra-cabeças que vai formar um retrato – o meu retrato? Certamente faltarão algumas peças. Mas, falhada e fragmentária, esta sou eu, e me reconheço assim em toda a minha incompletude. (LUFT, 2002)*

## Resumo

ALMEIDA, Alessandra Londero. **Os caminhos da memória, da história e do esquecimento na formação de professores da infância**. Orientadora: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2023. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

Resumo: Esta pesquisa versa sobre os caminhos da memória, da história e do esquecimento na formação de professores da infância. Vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de professores, ensino, processos e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. A temática se constrói a partir da combinação de dois momentos: decorrente das inquietações da professora-pesquisadora e a partir de estudos sobre as contribuições de Paul Ricoeur (1913-2005). Almeja-se como objetivo principal identificar como os caminhos da memória, da história e do esquecimento compõem a trajetória docente de professores da infância, a fim de perceber a teia que acolhe as dimensões pessoais e profissionais, expressando seu sentido na medida em que a subjetividade reconhece a sua experiência (ou contorna-se a si mesma). Apresenta-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Em que medida a narratividade contribui como estratégia para acessar os caminhos da memória, da história e do esquecimento percorridos por professores da infância em sua professoralidade? A pesquisa está ancorada na abordagem metodológica qualitativa e no percurso de compreensão da hermenêutica reconstrutiva, utilizando como instrumentos de acesso às narrativas dos sujeitos pesquisados - professores da infância, atuantes no campo da Educação Infantil - um questionário exploratório e rodas de conversa. O horizonte compreensivo das manifestações das vozes dos professores indicam que as narrativas repercutem no reconhecimento de si e do outro, nas relações dentro das instituições. Ademais, a pesquisa elucida que o encontro compreensivo de si (e de mundo), a narratividade da infância e a sincronicidade entre memórias e docência são caminhos que atravessam a professoralidade e repercutem na formação de professores da infância. Além disso, esses caminhos fomentam a teia que acolhe as dimensões pessoais e profissionais, reconhecendo o sentido das experiências de vida e tornando-as potência para a percepção do outro. Essa teia formativa vibra na medida que a expressão da multiplicidade de vozes é acolhida nas narrativas tecidas sobre nossa historicidade. De modo que, reconhecer essas dimensões é um dos desafios para tornar a professoralidade um caminho próprio de cada sujeito.

**Palavras-chave:** Memória; história; esquecimento; infância; professores da infância.

## Abstract

ALMEIDA, Alessandra Londero. **The paths of memory, history and forgetting in the training of childhood teachers.** Adviser: Maiane Liana Hatschbach Ourique. 2023. 157 f. Dissertation (Master Degree in Educação) - Graduate Program in Education, Education Institute, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2023.

This research investigates the paths of memory, history and forgetting in the training of childhood teachers. The study is linked to the line of research of Teacher training, teaching, educational processes and practices of the Graduate Program in Education at the Federal University of Pelotas. The theme is built from a combination of two aspects: the teacher-researcher's concerns and the studies of Paul Ricoeur's writings (1913-2005). Its main objective is to identify how the paths of memory, history and forgetting comprise the teaching trajectory of childhood teachers, in order to perceive the fabric that holds the personal and professional dimensions, expressing their meaning insofar as subjectivity recognizes its experience (or circumvents itself). The following question is presented as a research problem: To what extent does narrativity contribute as a strategy to access the paths of memory, history and forgetting followed by childhood teachers in their professorality? As a qualitative methodological investigation which follows the understandings of the reconstructive hermeneutics, the research used an exploratory questionnaire and conversation circles as gateways to the narratives of the research subjects - childhood teachers from the field of Early Childhood Education. The comprehensive horizon of the teachers' accounts indicates that their narratives reverberate in the recognition of oneself and the other in their relationships in the institutions. Furthermore, the research shows that the comprehensive encounter with oneself (and the world), the narrativity of childhood and the synchronicity between memories and teaching are paths that permeate professorality and have repercussions on the training of childhood teachers. In addition, these paths strengthen the fabric that holds personal and professional dimensions, recognizing the meaning of life experiences and their potential for the perception of the other. This formative fabric vibrates as the multiplicity of voices is welcomed in the narratives about our historicity. Therefore, recognizing these dimensions is one of the challenges to make professorality a distinct path to each subject.

**Key-words:** Memory; history; forgetting; childhood, childhood teachers.

### **Lista de tabelas/quadros**

Tabela 1	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	37
Tabela 2	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	37
Tabela 3	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	38
Tabela 4	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	42
Tabela 5	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	42
Tabela 6	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	43
Tabela 7	Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES.....	45

## Lista de figuras

Figura 1	Diário pessoal.....	27
Figura 2	Passos da hermenêutica.....	74
Figura 3	Blocos questionário 2021.....	77
Figura 4	Gráfico tempo de atuação.....	78
Figura 5	Carta convite.....	84
Figura 6	Primeiro encontro presencial- abril 2022.....	89
Figura 7	Cronograma rodas de conversa.....	92
Figura 8	Mandala das infâncias.....	95
Figura 9	Mandala processos formativos.....	97
Figura 10	Carta convite último encontro.....	99
Figura 11	Mandala estrela de oito pontos.....	101
Figura 12	Quadro de sentenças.....	103

## Sumário

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO 1: OS CAMINHOS DA MEMÓRIA</b>	<b>20</b>
1.1 Narrar a si mesmo: os encontros com a memória	21
1.2 Mar de dentro	26
1.3 A memória que já foi contada: o estado do conhecimento	45
<b>CAPÍTULO 2: OS CAMINHOS DA HISTÓRIA</b>	<b>47</b>
2.1 Os caminhos de uma hermenêutica reconstrutiva	48
2.2 Memória, história e narratividade	52
2.3 Os caminhos percorridos na formação de professores da infância	56
<b>CAPÍTULO 3: OS CAMINHOS DO ESQUECIMENTO</b>	<b>62</b>
3.1 O esquecimento e as dimensões percorridas	63
3.2 Memória coletiva e individual e o percurso do esquecimento	67
<b>CAPÍTULO 4: ONDE POUSAMOS NOSSOS PASSOS: UM CAMINHO DE COMPREENSÃO HERMENÊUTICO</b>	<b>72</b>
4.1 O primeiro passo: as memórias individuais	74
4.2 O segundo passo: o entrelace das vozes e memórias de professores da infância	76
4.3 O terceiro passo: o encontro com as mandalas nas rodas de conversa	85
4.3.1 A primeira roda: encontro com a infância	94
4.3.2 A segunda roda: encontro com a docência	96
4.3.3 A terceira roda: os nossos reencontros	98
4.4 O quarto passo: categorias de compreensão	104
4.4.1 Um encontro circular: compreensão de si e de mundo	109
4.4.2 Um encontro alegórico: narrativas da infância	118
4.4.3 Um caminho sincrônico: as memórias e a docência	129
4.5 O quinto passo: Implicações de uma pesquisa de formação pessoal com professores da infância	142

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>149</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>151</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao abrir meu baú de memórias, identifico que os primeiros passos dessa pesquisa, iniciam com o desejo de estudar e entender sobre a formação de professores a partir do momento em que ingressei no cargo de professora de Educação Infantil, no município de Pelotas/RS em agosto do ano de 2015. Ao esboçar esse desejo, almejo explicar aos leitores e inclusive a mim mesma como esse processo vem sendo desenvolvido na pesquisa e em minha trajetória profissional. Nesse processo, Butler (2017, p. 71) elucida que “o que conto também faz algo comigo, age sobre mim, de maneiras que posso perfeitamente não compreender enquanto conto minha história”. A autora reflete sobre no ato de narrar a si mesmo acontecer um conjunto de normas que precede e excede o sujeito, emergindo assim um modo de subjetivação. Entendo que essa relação de escrita precisa, portanto, da aceitação de uma compreensão vulnerável sobre a minha história e de uma relação com o outro. O caminho percorrido através da escrita será uma possibilidade de poder-ser no mundo, como aponta Paul Ricoeur (2007), num percurso de redescobrimto e de apropriação de uma identidade narrativa.

O início desta escrita é permeado por inquietações surgidas tanto no decorrer da minha formação, quanto nos últimos seis anos de atuação docente. Um relativo período de tempo que pode parecer pequeno e talvez ainda ausente de experiências, mas que não diminuiu a intensidade dos primeiros anos de inserção na escola pública diante da formação de crianças pequenas. É importante mencionar que esta pesquisa também é desenvolvida em meio (esperamos que esse meio esteja perto do final) a uma crise sanitária de proporções mundiais, a pandemia de Covid-19<sup>1</sup>. Não há como negar a turbulência, os anseios e os medos expostos diante de todas as transformações provocadas pelo distanciamento social e pelas vidas perdidas neste cenário. Do mesmo modo, não há como não me sentir grata pela oportunidade de continuar este trabalho, acompanhada de pessoas tão especiais e importantes nesta caminhada.

---

<sup>1</sup> A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2. A transmissão acontece de uma pessoa doente para outra ou por contato próximo, descoberta na China em dezembro de 2019 e acometendo o mundo inteiro em meados de fevereiro de 2020.

Dentre os efeitos da pandemia, encontramos na tecnologia uma aliada à formação em todos os níveis de ensino. Desse modo, os primeiros semestres do Curso de Mestrado em Educação na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) foram vividos de forma remota. Adaptamo-nos a uma nova forma de estarmos juntos, por meio de telas compartilhadas e microfones ajustados, estivemos presentes em meio a ausência. Assim, pode até parecer que esta escrita tem sido solitária, o que não poderia ser verdade, pois o fato é que, aprendemos ao longo das nossas trajetórias que em momento algum a nossa formação acontece sozinha ou de forma solitária. Mesmo diante da tela do computador, aparentemente sem nenhum outro ser humano por perto fisicamente, estou permeada pela companhia dos livros, das experiências dos autores e de uma peluda de estimação (a Luna). Sou também rodeada pelas alegrias e pelas inquietações avassaladoras, que em alguns momentos impulsionam e em outros amedrontam as experiências vividas no chão da escola, enquanto exerço o cargo de coordenar professores de uma escola de Educação Infantil da rede municipal. Do mesmo modo, me encontro acompanhada por todas as conversas, orientações e reflexões ocorridas durante o curso e durante toda a minha formação. Atualmente, estas reflexões e orientações são construídas ao lado da minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maiane Ourique. Utilizo então, em alguns momentos da presente escrita, o pronome pessoal da primeira pessoa do plural.

Nossa pesquisa aborda os caminhos percorridos pela memória, pela história e pelo esquecimento na formação de professores<sup>2</sup> da infância. Quando estabelecemos um fio narrativo entre nossas memórias individuais e coletivas e a bagagem histórica e cultural tornamo-nos mais conscientes e solidários diante de um mundo comum, reconhecemos um pouco mais os fragmentos que nos constituíram e moveram nossas escolhas pessoais e profissionais. Somos atravessados nesse percurso por lembranças ou esquecimentos imbricados em nossas memórias e em nossas histórias, por vezes escondidas ou não mencionadas no processo de formação.

---

<sup>2</sup> Muito embora, reconheçamos a composição do gênero feminino na profissão docente, especialmente com os bebês e crianças pequenas. Adotamos o termo “professores” em nossa pesquisa, inicialmente, pela abrangência da totalidade dos sujeitos e pelo uso corrente nas instituições de Educação Infantil. Posteriormente, a fim garantir a neutralidade e preservação da identidade dos sujeitos pesquisados.

A temática parte da combinação de dois momentos: decorrente das inquietações inicialmente mencionadas e que serão expostas no decorrer da escrita e a partir de estudos sobre as contribuições de Paul Ricoeur (1913-2005). Inspiradas por seus escritos e pela forma como o autor dedicou-se a abordar as questões culturais e históricas de uma perspectiva fenomenológica e hermenêutica, dedicamos à obra **A memória, a história e o esquecimento** especial atenção. A referida escrita auxiliará na compreensão das escolhas e caminhos percorridos durante o desenvolvimento e na construção do título que dá nome ao nosso trabalho. Nossos sujeitos pesquisados são professores da infância, no campo da Educação Infantil.

Entendemos que diferentes estudos já discorrem sobre a formação docente na Educação Infantil, evidenciando a emergente necessidade de formação de profissionais com conhecimentos voltados para as necessidades deste segmento e dando ênfase para a importância de uma formação adequada para a área. Muitas pesquisas e estudos descrevem esses apontamentos e trazem à tona a questão da formação de professores da infância, porém nossas inquietações relacionam-se ao saber quem são esses profissionais além de suas titulações acadêmicas.

Desse modo, apresentamos nosso problema de pesquisa da seguinte maneira: Em que medida a narratividade contribui como estratégia para acessar os caminhos da memória, da história e do esquecimento percorridos por professores da infância em sua professoralidade? Nossa hipótese repousa no entendimento de que a narratividade sobre estes caminhos percorridos na docência repercutem no reconhecimento de si e do outro, nas relações dentro das instituições, oportunizando outras formas de acesso às nossas memórias e à historicidade que tecemos sobre nós mesmos no percurso da professoralidade. Ao pesquisarmos sobre as trajetórias de vida de professores da infância, compreendemos que a escolha pela docência percorre, por vezes, um caminho interno e intenso, seja com as memórias da infância, seja, em alguma medida, nos espelhamentos que são tecidos ao longo da nossa formação. A obra **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**, de Marcos Pereira (2016), foi a leitura que instigou a pensarmos sobre o caminho que a trajetória docente percorre ao debruçar-se no campo subjetivo. O autor narra sua história com a profissão e estabelece pressupostos para uma análise do sujeito professor. Reflete que ser professor não é

vocação, nem destino, mas produto de si. É aquilo que o sujeito se apropria no decorrer do processo de formação. Distante de apropriar-se de uma identidade, Pereira (2016) defende que a professoralidade é uma marca, um estado em risco de desequilíbrio permanente, uma diferença produzida na superfície da subjetividade que contamina nossas formas de ser. Desse modo, o autor reflete sobre sua historicidade pondo diante de si as perguntas “como é ser, como se é e por que se é professor?” (PEREIRA, 2016, p. 21). Nossa pesquisa discute sobre a trajetória da nossa constituição docente, e apesar de não indicarmos como horizonte (explicitamente) a compreensão destas perguntas, adotamos o caráter fluido e sempre aberto do termo professoralidade a fim de discutirmos os influxos que as potencialidades dos percursos narrativos entre memórias, racionalidades pedagógicas e esquecimentos exercem sobre o reconhecimento de si e do outro e a (co)responsabilidade no percurso da docência. Em nosso horizonte investigativo, nos aproximamos da teoria de Paul Ricoeur (1994) sobre aquilo que repercute no sujeito, quando constrói suas narrativas. As inquietações do filósofo francês reverberam desse modo nas questões: “quem é você?” e “quem sou eu?”. Ou seja, suas reflexões emergem em uma hermenêutica do si. De tal maneira, vislumbramos através das experiências narrativas, tecer uma reflexão crítica capaz de ampliar o entendimento sobre quem são nossos sujeitos professores a partir de suas histórias de vida e quais as relações tecidas com o outro em sua docência.

Entendemos que a docência dos professores da infância é atravessada por tramas constitutivas desde as primeiras experiências infantis e estão imbricadas pela bagagem histórica que interpela nossas formas de ser e estar no mundo. Remete-nos, assim, aos indícios de como e por que somos e nos tornamos professores da infância.

Temos como aporte teórico os escritos de autores como Paul Ricoeur, Walter Benjamin, Judith Butler, Christine Josso, Nadja Hermann, Sacristan, Nóvoa, Meirieu entre outros autores que também contam suas experiências vividas, percebendo a narrativa como conhecimento científico capaz de suscitar novos modelos para a formação humana e profissional. O ato de narrar a si é o instrumento necessário para colocarmo-nos no lugar do outro, percebendo que a história que está sendo contada reverbera de algum modo na subjetividade docente. Temos assim, como objetivo principal identificar como os caminhos da memória, da história e do

esquecimento compõem a trajetória docente de professores da infância, a fim de perceber a teia que acolhe as dimensões pessoais e profissionais, expressando seu sentido na medida em que a subjetividade reconhece a sua experiência (ou contorna-se a si mesma). Acreditamos sensivelmente que as análises desta pesquisa serão capazes de identificar a constituição do sujeito-professor e o quanto a docência é atravessada pelas imagens e pela própria infância através também daquilo que conhecemos de nós mesmos, revisitando aspectos negligenciados e racionalizados dentro da profissão. Com o desafio de pensar a formação de professores sem deixar de lado os múltiplos aspectos envolvidos e sem desconsiderar a vida e as histórias dos adultos que se relacionam nas instituições, pretendemos ainda, como objetivos específicos: 1- Estabelecer diálogos críticos entre a dimensão social esperada da docência e aquilo que afeta a professoralidade; 2- Compreender os modos como as subjetividades produzidas através da memória, da história e do esquecimento reverberam na formação de professores; 3- Identificar fios narrativos recorrentes na composição da professoralidade de professores da infância; 4- Perceber como as experiências e os sentimentos envolvidos no processo educacional afetam a prática pedagógica realizada diretamente com crianças; 5- Reconhecer as marcas deixadas pela memória, pela história e pelo esquecimento na produção de conhecimentos, na construção de tradições e ciência histórica sobre a formação de professores e a infância; e 6- Oportunizar possibilidades de reorganizar os discursos sobre docência na Educação Infantil.

A fim de alcançar esses objetivos, ancoramos nossa pesquisa numa abordagem metodológica de caráter qualitativo entre os caminhos da hermenêutica reconstrutiva e uma hermenêutica do si, como proposta por Paul Ricoeur (1913-2005) por compreender-se como uma capacidade humana que possibilita o sujeito a fazer a leitura daquilo que lhe acontece, das suas experiências e da sua existência. Para o autor, a hermenêutica acontece por uma via ontológica ao propor condições ao sujeito de atribuir sentido e significado às suas experiências. E por uma via fenomenológica como aquela que busca mostrar o sujeito encarnado e que participa do mundo. Neste sentido, o papel da hermenêutica é interpretar e compreender a realidade, reconhecendo-a como parte de si e capaz de significar então a sua existência. Com o intuito de transcrever a maneira pela qual interpretamos o sentido

daquilo que interessa e constituiu o ser humano no formar-se, educamo-nos e reconhecemo-nos mediante e por meio de experiências.

Organizamos a escrita de nossa dissertação, em quatro capítulos. O capítulo 1 intitula-se **Os caminhos da memória**. Esboça os estudos e reflexões sobre a memória e as subjetividades produzidas através das experiências durante o percurso da escrita. Desse modo, apresenta as memórias da minha trajetória pessoal e as memórias já contadas pelos demais pesquisadores da área no estado do conhecimento.

No segundo capítulo **Os caminhos da história**, discorremos sobre os caminhos de uma hermenêutica reconstrutiva, entendida como porta de acesso novamente a aquilo que nos constituiu. Abordamos as possibilidades de tessitura entre a memória, a história e a narratividade, aproximando estas relações dos percursos da formação de professores. Ainda, aprofundamos esta compreensão levando em consideração os caminhos percorridos na formação de professores da infância, de modo a compreender se as subjetividades presentes nas dimensões da memória, da história e do esquecimento da formação de professores reverberam na produção de reconhecimento de si e solicitude ao outro - às crianças, aos colegas de trabalho, às famílias.

O terceiro capítulo nomeamos **Os caminhos do esquecimento** para dialogar com os escritos de Paul Ricoeur acerca das dimensões do ato de esquecer, lembrar e rememorar, buscamos discorrer sobre as aproximações presentes entre memória, história e esquecimento. O último capítulo **Onde pousamos nossos passos: um caminho de compreensão hermenêutico** discorre sobre as relações construídas com os sujeitos professores. Descrevemos o pousar dos nossos passos na escola da infância, ao lado dos professores, com objetivo de traçar uma compreensão de cunho hermenêutico. Nesse momento nos debruçamos em um processo de compreensão sobre o campo e os sujeitos da pesquisa, a fim de reconhecermos as marcas deixadas pela memória, pela história e pelo esquecimento na produção de conhecimentos. Do mesmo modo, buscamos compreender a construção de tradições e ciência histórica sobre a formação de professores e a infância. Almejamos compreender os modos como as subjetividades produzidas através do nosso percurso metodológico reverberam na professoralidade. Ademais, apresentamos cinco passos hermenêuticos (HABERMAS, 1987) nos caminhos

percorridos no processo de escrita da pesquisa. Sendo eles: o primeiro passo: as memórias individuais, composto por um exercício pessoal de rememoração e narratividade no encontro com a teoria de Paul Ricoeur e demais autores da Teoria Crítica. O segundo passo: sujeitos da pesquisa, descreve o entrelace das vozes e memórias de professores da infância. As rodas de conversa esboçam nosso terceiro passo, como um espaço de escuta e sensibilidade acerca da nossa temática. Nosso quarto passo é composto por nossas categorias de compressão, elucidam as compreensões de si e de mundo, as narrativas da infância e os encontros sincrônicos da memória e docência de professores da infância. Por fim, o quinto passo discorre sobre as aproximações e implicações de uma pesquisa de formação pessoal no reencontro com a docência.

## CAPÍTULO 1

### OS CAMINHOS DA MEMÓRIA

*Aquela criança são muitas: são mulheres, são pássaros (são bruxas). Foram galhos da mesma raiz. Da minha história. Com seu olhar de retrato e as roupas de criança. Traçando um passado e futuro, desenharam o jardim das improváveis memórias. (LUFT, 2002)*

Lya Luft versa em seus escritos no livro **Mar de dentro** sobre a casa onde nasceu, sobre as memórias da criança que foi, e questiona-se: qual a sua mais remota lembrança? Descreve sobre a sua história relembando como as relações de passado e futuro, desabrocham na imprevisibilidade das memórias. Neste capítulo, ao dar início aos caminhos percorridos durante a trajetória da pesquisa, trago fragmentos das minhas mais remotas lembranças através da minha trajetória pessoal e profissional, apontando as justificativas e escolhas entendidas nesse momento, como os caminhos da memória.

O percurso da memória na formação docente, por vezes, é identificado como um relato de experiência sem a pretensão de valorização acadêmica ou profissional. Permanece como um recurso pouco utilizado no ato de lembrar acontecimentos passados e, quando o é, acontece referenciado aos aspectos de uma infância que pode ser interpretada como um momento romantizado da nossa formação. Nossa pesquisa propõe que revisitemos os aspectos que foram marcantes em nossa trajetória pessoal, além de almejarmos identificar quais as narrativas compõem a professoralidade produzindo também conhecimentos capazes de construir tradições e ciência histórica na formação docente. O capítulo aborda os estudos e reflexões acerca da memória, percebendo em que medida a identidade narrativa constrói a subjetividade dos professores. Em suas seções apresenta as memórias da minha trajetória pessoal e as memórias já contadas pelos demais pesquisadores da área no estado do conhecimento.

#### 1.1 Narrar a si mesmo: os encontros com a memória

*A memória é tecida a partir do presente, empurrando-nos para o passado, numa viagem imperdível e necessária, fundamental para que possamos produzir outros encadeamentos, outros modos de compreender o acontecido, outras possibilidades de narrativa, significando e ressignificando nossa história e produzindo novos sentidos para a nossa vida e para a vida de outros. (BENJAMIN, 1974, p. 695-701)*

Walter Benjamin traduz e inspira, com suas palavras, os passos trilhados nesse momento da dissertação. Nas próximas linhas, procurarei discorrer sobre os caminhos, os sentimentos e as experiências que permearam as escolhas realizadas no processo de compreender a pesquisa, através da rememoração da infância como o elo inicial do processo de formação.

Voltar o olhar e o pensamento à nossa infância, estudá-la a ponto de revivê-la com os sentimentos e as emoções que a foram compondo, não foi e nem continua sendo um caminho fácil, ou sempre alegre. Josso (2004, p. 39) aponta que a escrita de uma narrativa “exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida”. Diante das diversas lembranças, recorde de inúmeras brincadeiras, mas também revivo os momentos, principalmente no contexto escolar, que me foram de sofrimento e angústia. Transcrever estas memórias é, para além do exercício de escrita e produção acadêmica, um caminho repleto de significado e descoberta sobre minha própria subjetividade e professoralidade. Oliveira (2005, p. 98), de maneira sensível, escreve que “a narrativa de si nos faz adentrar em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre a docência e sobre as aprendizagens elaboradas a partir da experiência”. Na perspectiva de Benjamin (1987), ao registrarmos nossas memórias e contarmos nossas histórias, preservamo-as do esquecimento e assim criamos a possibilidade de serem contadas e recontadas, com outros olhares e sentidos, na infinidade das relações com outras histórias. E os novos sentidos se constituem no ato de rememorar, transcrever os acontecimentos de forma a ressignificá-los na nossa trajetória.

Entendendo que esta escrita não é solitária, ao contrário, é marcada pelo mergulho na profundidade das lembranças que, ao serem compartilhadas, constituem-se uma narratividade que (re)organiza as memórias, criando

oportunidades para o reconhecimento das diferentes facetas do humano. Numa relação entre memória e sujeito, discorro sobre uma narrativa na qual trago a vulnerabilidade da exposição, a qual deixa de lado a segurança de uma identidade “mascarada”, como diz Benjamin (1994), e assume uma possibilidade de ruptura, de experiência e construção de uma outra identidade renovada criticamente nesse processo de rememoração. A recordação dos eventos pessoais vividos no passado e as nossas lembranças de vida possuem uma estreita ligação entre presente e passado, que aproxima a ideia de entrecruzamento dos diferentes tempos constituídos pela memória autobiográfica (BENJAMIN, 1994). A memória, ainda para o autor, tem a ver com a procura, como algo a ser investido, envolve esforço para lembrarmos, para não esquecermos. E ao lembrar não mensuramos o resultado desse esforço, tampouco os sentimentos que podem ser despertados e, nesse sentido, tanto passado vivido quanto a memória são fundamentais para o processo de rememoração e construção da nossa subjetividade. Desse modo, cada vivência que narrarei aqui, são relíquias da minha trajetória, daquilo que me constrói e constitui num contínuo processo de formação. O contar uma história permite que anunciemos ao mundo e a nós mesmos nosso próprio processo de desvelamento, como disse Abrahão (2004, p. 202) “ao narrar-se o sujeito desvela-se para si e revela-se para os outros”.

A recordação envolve também habilidades cognitivas, desde pequenos eventos como lembrar o caminho da casa para a escola, como também habilidades necessárias para escrever um livro narrando a história de uma vida. O ato de narrar aqui diz respeito a trazer ao presente as experiências vividas, o que não é comumente abordado nas escritas científicas e acadêmicas. Benjamin (1994, p.197-198) retrata que:

[...] a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.

Através do processo de contar/narrar uma experiência ou uma lembrança, perpassam pelo processo formativo a constituição da nossa subjetividade e a oportunidade de autoformação profissional e pessoal. Mesmo que a memória possua diversas fragilidades, como observa Paul Ricoeur na obra **A memória, a**

**história e o esquecimento.** O autor lembra que há um terreno movediço no qual, talvez existam armadilhas do imaginário. Desse modo, o esforço pela lembrança, o olhar sobre o passado vivido possui uma grandeza cognitiva, “sentimos que algo se passou, que algo aconteceu, nos implicou como agentes, como pacientes, como testemunhas” (RICOEUR, 2007). E assim, quando a memória é reduzida a rememoração, acontece, conforme o autor, um processo cognitivo que reconhece a lembrança, como fiel ao passado. A partir de uma marca afetiva, o ato de recordar se torna possível.

Os escritos de Judith Butler em **Relatar a si mesmo - Crítica da violência ética** guiam-se por inquietações sobre: como um sujeito pode narrar a si mesmo? e o que seria o “si mesmo” se somos resultados de um conjunto de atravessamentos sociais que o constrói? Para a autora, somos seres humanos fragmentados e desintegrados desse “si mesmo”. E é através da linguagem que esse processo vai se reconstruindo. Assim, atravessada pelos escritos da autora, percebo que não posso narrar a mim sem me responsabilizar pelo que vulneravelmente exponho e sem entender que esse relato não está alheio às condições sociais em que me insiro. Ou seja, ao relatar a minha experiência descrevo interesses particulares e também sociais, visto que “as normas pelas quais eu reconheço o outro ou a mim mesma não são só minhas. Elas funcionam uma vez que são sociais e excedem cada troca diádica que condicionam” (BUTLER, 2017, p. 37).

Entendemo-nos então, como somos seres incompletos e sujeitos sociais que se inserem na sociabilidade do mundo e partir das relações com o outro somos construídos, aprendemos a respeitar um certo modo de ser que vale como uma realização moral de nós mesmos. Esta realização encontra sentido por intermédio do reconhecimento. Desse modo, somos formados também por um conjunto de convenções sociais e por formas de racionalidade que nos tornam inteligíveis. As relações de reconhecimento se estabelecem através da percepção e interpelação do outro. Butler (2017, p.51) esclarece que:

[...] o relato que dou de mim mesma no discurso nunca expressa ou carrega totalmente esse si-mesmo vivente. Minhas palavras são levadas enquanto as digo, interrompidas pelo tempo de um discurso que não é o mesmo tempo da minha vida. Essa 'interrupção' recusa a ideia de que o relato que dou é fundamentado apenas em mim, pois as estruturas indiferentes que permitem meu viver pertencem a uma sociabilidade que me excede.

O ato de narrar e recordar sobre nós mesmos é atravessado pelos caminhos da biografia e surge como uma temática relevante para os campos de pesquisas e para a compreensão de questões ligadas à “constituição de si” e não apenas a aspectos sociais, a partir da década de 1980. Assim, o conhecimento histórico suscita novas reflexões sobre os espaços e as formas narrativas e analíticas da escrita na história. Josso (2004), na obra **Experiência de vida e formação**, discorre sobre uma abordagem biográfica e a construção de narrativas com as histórias de vida dos sujeitos num processo de (auto)conhecimento e (auto)formação. A autora propõe o conceito de *experiência formadora* e descreve que para entendermos seu significado é necessário pensarmos sob o ângulo de aprendizagens. Nas palavras de Josso (2004, p. 48), a experiência formadora simboliza “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. Ao narrar nossa própria história, produzimos experiências formadoras na medida em que contamos sobre valores pessoais e socioculturais, sobre fragmentos marcantes presentes em nossas memórias. Josso (2004, p. 48) menciona que tais recordações são “vivências com intensidades particulares, que se impõe a nossa consciência e delas extraíremos as informações úteis às nossas transações conosco próprios e/ou com nosso ambiente humano e natural”. Ou seja, as vivências da nossa trajetória de formação são elementos que, quando trazidos à luz pelas narrativas, reverberam em momentos de solicitude e reconhecimento de si e do outro em nossas ações dentro da professoralidade.

Para Paul Ricoeur (1997), a história de vida de cada indivíduo é refigurada por todas as histórias verídicas ou fictícias que se contam de si mesmo, e essa refiguração faz da vida um tecido de histórias narradas. Compreende-se a memória, ainda segundo Ricoeur (2007), não somente como um “reservatório de lembranças”, mas como uma forma de representação do passado e da experiência de cada sujeito. Os gêneros caracterizados como autobiografia e biografia abordam histórias de vida através de narrativas de um eu que procura encontrar a si e ao outro por meio de seus textos. Desse modo, a escrita promove a reflexão e organização da nossa história através do nosso olhar sobre a vida. Lejeune (2008) utiliza a metáfora de que “todos os homens que andam na rua são homens narrativas” que buscam a sua identidade, a sua verdade, pelo imaginário, e que todos temos histórias a narrar. Entretanto, o fato de a identidade individual, tanto na escrita quanto na vida, passar

pela narrativa não significa que ela seja uma ficção. Apenas que “ao tentar me ver melhor, continuo me criando, passo a limpo os rascunhos de minha identidade” (LEJEUNE, 2008, p. 104). Ao narrar minha história pessoal, abro um caminho de possibilidades, em alguma medida, posso reorganizar os discursos e as crenças que me acompanham, de modo a reconstruí-las e ressignificá-las em minha formação.

A formação docente, a memória, as lembranças e a escrita de si se relacionam numa espécie de “trabalho de memória”, apontado por Paul Ricoeur (2007, p. 27), para quem “a memória seria um trabalho contínuo sempre capaz de se sobrepor a processos estruturais pré-estabelecidos”. É, assim, um exercício, um trabalho e, como tal, enreda deslocamentos. Estes percursos, aliados às leituras que reavivam as histórias vividas na infância, através de relatos ou experiências de outros sujeitos, perpassam pela nossa capacidade de identificação, de reconhecimento de si e por vezes de relações de pertencimento com o passado. A escrita autobiográfica torna-se o objeto de uma narrativa que produz uma reflexão no processo de formação docente capaz de produzir questionamentos e críticas ao processo vivido. Nesta perspectiva, evoco as palavras de Josso (2004, p. 265-266):

[...] as narrativas de histórias de vida que ouvimos, lemos e trabalhamos com os autores dão-nos acesso às dimensões do sensível, da afetividade e do imaginário como tantas outras cores ou notas musicais que ganham forma na trama racional das narrativas. As ciências humanas ao imitarem servilmente o paradigma positivista das ciências da natureza, por toda espécie de política e historicamente explicáveis e compreensíveis, foram-nos habituando a abordar as realidades da vida dos seres humanos em categorias estandardizadas, construídas numa concepção cartesiana de recorte de objeto. Fazendo isto, muitos de nós perdemos a capacidade de expressão das outras dimensões não-rationais do estar-no-mundo e, que é ainda mais grave, às vezes, afastamo-nos dessas dimensões não valorizadas nos lugares sociais que são os nossos, por termos também, de vez em quando, a convicção de que essas dimensões são lamentáveis resíduos de épocas históricas anteriores.

Desse modo, o ato de rememorar nossas histórias é, por vezes, esquecido dentro da professoralidade, por não darmos legitimidade ao processo, ou então, pelo não reconhecimento da nossa própria historicidade. O exercício que busco neste momento da pesquisa é perceber que os elementos que compõem a minha trajetória docente também perpassam pelo processo de formação, de solicitude e de (co)responsabilidade com a professoralidade.

Ao pensar sobre a elaboração desse momento da escrita de cunho pessoal e, inevitavelmente atravessado pelas minhas emoções/sentimentos vivenciados ao longo da vida, percebo um processo de reflexão, ao qual Paul Ricoeur (2007)

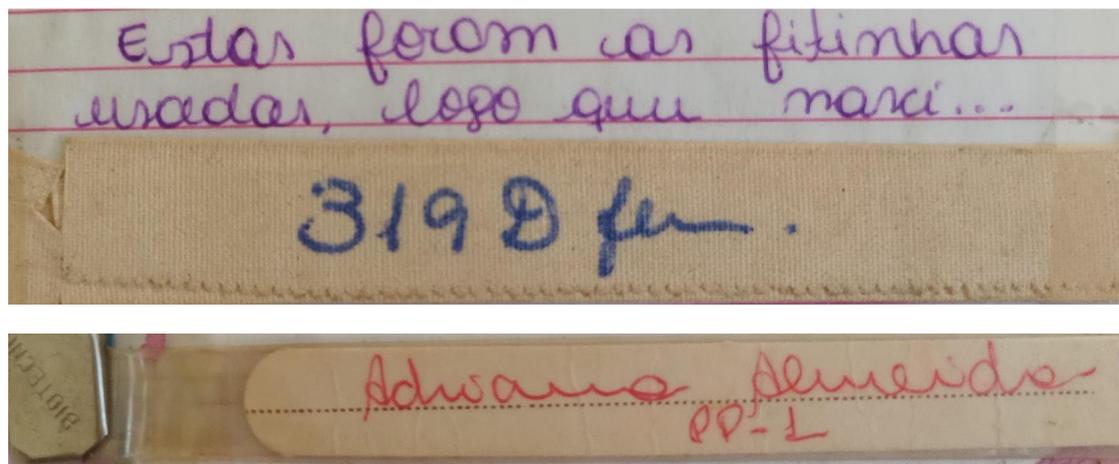
nomeia como um processo de “refiguração de mundo”. Este seria um elemento capaz de elaborar uma outra imagem, uma outra representação de mundo e que leva a outras camadas de consciência de nós mesmos. Mergulharei então, nas próximas linhas nesse processo de refiguração através do ato de recordar minha infância e sobre o caminho de encontro com esta pesquisa.

## **1.2 Mar de dentro**

Encontrei durante esse processo de pesquisa, um pequeno diário escrito no início da graduação em Pedagogia. A proposta de escrita versava sobre um pequeno memorial, no qual deveríamos descrever narrativamente sobre a nossa história de vida e formação. Os apontamentos de Paul Ricoeur (2007) sobre nossas memórias por vezes esquecidas me assaltaram neste momento como um mar que ousa transbordar seus limites em dias de ressaca, pois não lembrava desse artefato formativo, tampouco de algumas memórias ali contidas. O encontro do pequeno caderno, repleto de fotos e objetos que me acompanharam desde o meu nascimento, fez transbordar meu mar de dentro e subsidiou o caminho para acessar minhas lembranças.

Nasci na cidade de Pelotas/RS, no dia 7 de março de 1991. Aqui, do lugar de onde escrevo as primeiras linhas desta pesquisa, bem perto de onde morei durante toda minha infância. Entre as primeiras linhas do diário, encontrei alguns tesouros, como a representação material de que cheguei a esse mundo, a pulseira usada por minha mãe e por mim após nosso encontro.

Figura 1: Diário pessoal



Fonte: acervo pessoal da autora.

Nas páginas do diário, revivo a escolha do meu nome e informações acerca de medidas, peso e características da pequena bebê, que hoje escreve essa dissertação, um pouco mais crescida e acreditando que entende mais do mundo, outras tantas características também foram adicionadas com o passar dos anos, mesmo que inconscientemente tenha como plano de fundo, as memórias dessa infância. No diário, há também relatos sobre meus primeiros passos, meu primeiro baile de carnaval e debruço-me na saudade dos meus avós ao folhear as páginas com fotos minhas em seus colos, com a primeira fantasia (eu estava vestida de bailarina). Há alguns anos, com a partida deles desse plano, experienciei as primeiras perdas significativas em minha formação. O sentimento é de uma saudade hoje confortável, com gratidão por termos vivido tantos anos juntos e com a certeza que um dia nos encontraremos para continuarmos nossa jornada.

Mais algumas páginas, encontro com os bichinhos de estimação que sempre me acompanharam. Tive uma infância rodeada de gatos e cachorros. Encontrei neles (e não foram poucos) a companhia, a lealdade e o sentido de afeto que me acompanham até os dias de hoje. Cresci sendo uma criança que falava pouco, certa timidez exagerada me acompanhava, adotei um modo de ser introspectivo. Naquele momento, parecia um traço de personalidade, fato que ao longo dos anos precisei desconstruir para que soubesse me abrir ao mundo e às relações pessoais.

Sou a filha primogênita de um casal que se conheceu na década de 1980. Um tempo que parece distante o bastante para o modo como vivemos e experienciamos nossas relações nos dias de hoje. Vindos de famílias simples, meus pais se estruturaram financeiramente através de trabalho e perseverança. E

emocionalmente, aprendendo sobre como construir uma relação a dois. O entendimento sobre nosso processo formativo, encontra-se também na história de vida dos nossos pais. Entender essa relação com a minha historicidade foi, talvez, o momento mais desafiador enquanto pesquisadora.

Dois anos após o casamento, enquanto meus pais ainda se descobriam como duas pessoas que decidiram alinhar suas vidas em uma jornada juntos, eu embarco nessa aventura - se é que podemos chamar assim. E então, nos tornamos três seres humanos dividindo a vida. Meus irmãos mais novos chegaram, três e sete anos após meu nascimento, respectivamente. Passei a dividir minha infância, primeiramente com meu irmão compartilhando boa parte das “peraltices” dessa fase. Minha infância foi vivida num lugar simples, não havia luxos do ponto de vista financeiro, porém lembro dos espaços aconchegantes que foram construídos com o trabalho e esforço dos meus pais. E além dos espaços, aprendi com o tempo, que o afeto e amor são reconhecidos também no cuidado, no zelo e na dedicação.

As brincadeiras, as imagens e as recordações que carrego da minha infância são compartilhadas ao lado de meu irmão com quem divido, pela proximidade de idade, esse período e com as brincadeiras ditas de “menino”, as partidas de futebol com os vizinhos, o jogo de bolinha de gude. Eu também tive algumas bonecas, mas a brincadeira era solitária e não havia tanta graça. Porque as recordações que me vêm à memória envolvem sempre as brincadeiras em dupla, o faz de conta era uma das brincadeiras favoritas, representando os desenhos animados dos super heróis. Minha irmã caçula chegou quando eu já dava início nos primeiros passos fora do ambiente familiar, adentrava no convívio social com os colegas e professoras, um meio que foi de profundo estranhamento e muitas lágrimas. Com minha irmã, ocupei o papel de irmã mais velha, na época aquela que cuidava e ajudava nas tarefas de casa. Recordo com carinho dos momentos em que a fazia dormir no colo, em que cuidava dos seus cachinhos com carinho e atenção. Foi o momento de dividir o quarto, as confidências e as brigas no pequeno espaço entre nossas camas. Aprendi ao lado dela o primeiro significado de melhor amiga, sobre quem nos tornamos ao dividir nossa intimidade. Compartilhar sentimentos, envolveu momentos desafiadores, nessa época eu me descobria como sujeito fora do ambiente familiar, vivia um processo intenso de primeiros anos escolares. Sentia, em muitos momentos, o medo e a insegurança de adentrar um espaço que não era composto

pelas minhas coisas e minha família. Enquanto eu explorava esses caminhos, minha irmã aprendia sobre seus primeiros passos no mundo. Divido com ela até hoje, uma ligação de proteção, cuidado e acolhimento.

No pequeno diário, encontro narrativas sobre os primeiros anos escolares na Escola Prof<sup>a</sup>. Olina Bento Lopes, nele está descrito as lembranças com minha primeira professora, os momentos de medo para entrar na sala de aula e os nomes dos colegas mais próximos. Percebo que há uma foto com a professora Selma em meu aniversário de 6 anos e escrevo sobre o presente que ganhei, era uma mini bateadeira, lembro de adorar brincar de faz de conta e de ter guardado por muitos anos o presente. No diário também encontrei uma escrita carinhosa sobre a professora Eneida, da segunda série (ano). Lembro do seu colo para que eu me acalmasse nos momentos de choro e sofrimento pela separação da minha mãe.

Os sentimentos de medo e angústia que revivo ao lembrar dos primeiros momentos no ambiente escolar também aconteciam pelo modelo tradicional de ensino, principalmente ao final de cada ciclo. Escrevo sobre eles no pequeno diário:

[...] lembro que para ser aprovada para segunda série, eu precisava ler a cartilha para professora e diretora. Era um sufoco, tinha muito medo e ficava bem nervosa também. E até hoje fico nervosa quando preciso me expressar para pessoas que não tenho intimidade. (Diário da autora)

Percebo assim, o papel formador das minhas primeiras professoras, além dos conteúdos e processos de leitura e escrita. Assim como revivo os sentimentos de choro e ansiedade, também consigo recordar as sensações de aconchego e acolhimento em seus colos, a tranquilidade em suas falas e o carinho dedicado a uma menina insegura e acompanhada por tantas lágrimas que insistiam em cair ao chegar na escola. No momento em que escrevi aquele diário, eu ainda não reconhecia tamanha importância na minha formação e também não sabia que futuramente esses momentos seriam reconhecidos como formação humana. Ou então, como referidos “modelos” docentes estavam se formando no meu futuro caminho com a docência.

Esses sentimentos de todo início de ano letivo perduraram por alguns anos, assim como, recordo de sentir o mesmo “medo” toda vez que as férias estavam por terminar. Hoje, estudando os processos formativos que iniciam bem antes da formação acadêmica, percebo que essa angústia talvez tenha me acompanhado até o início da formação na universidade. O receio do novo ano, na nova turma, a

sensação de “não vou dar conta” e ao mesmo tempo o desejo de me tornar docente, me tornar aquela professora capaz de ir além do que o ofício devia propor. De dar a mão, o colo, a disponibilidade. Ao reviver cada pequeno detalhe da minha infância e da criança que fui, não quero me basear em uma visão romanceada da profissão docente e desqualificar toda trajetória de luta por direitos na carreira, desejo apenas neste momento ter a oportunidade de expressar os sentimentos e as experiências significativas que me constroem a cada dia como docente e agora, como pesquisadora.

Ao continuar o processo de rememoração da minha infância, recorro das lembranças da escola e do caminho percorrido até ela, no sentido de localização, das ruas pelas quais passávamos todos os dias, das casas, eu adorava (e continuo com essa estranha mania) de admirar e ficar imaginando o que acontece dentro de cada casa que demoro o olhar ao passar, “quais famílias vivem ali? o que fazem? e as crianças, do que brincam?”. Percebi, ao longo desse processo de escrita que, hoje, as perguntas continuam e que a vida adulta me fez ter outras curiosidades, “qual será a decoração do interior daquela casa, o que existe de cada pessoa nela? quais conversas, emoções, silêncios habitam ali?”. Acredito que aquela criança curiosa ainda vive aqui. Ainda, ao pensarmos sobre a memória, Barros (2008, p. 42-43) observa:

[...] é mais que lembrança, configura um quadro de referências coletivas que nos ajuda, a saber, quem somos, quem são os outros e o que nos torna tão únicos, os mesmos. Não é uma capacidade de lembrar-se das coisas, mas uma capacidade de relacioná-las na busca dos significados e sentidos.

Através das recordações expostas no processo de narrar a si mesmo, adentro nos caminhos vividos na infância. Nos percursos dos primeiros anos escolares, nos espaços habitados e nos sentimentos envolvidos nesse processo. Ao rememorá-los, entendo que é possível a compreensão de quem somos e a possibilidade de transformação ou refiguração. Durante esse processo, recorro das palavras de Antonio Prata em uma entrevista ao “Café filosófico - CPFL” (informação verbal)<sup>3</sup> em que o autor, de modo descontraído, discursa sobre o poder das narrativas e das banalidades vividas na infância, ou seja, aqueles pequenos gestos que revelam a implicação do sujeito nos seus atos. Segundo Prata, a criança que fomos ainda vive

---

<sup>3</sup> Entrevista realizada no programa “Café filosófico- CPFL” em março de 2018. Disponível em: [Infância e memória | Antonio Prata](#)

em nós e as experiências ao serem contadas evocam no outro a recuperação de suas histórias adormecidas. Na coragem de contar sobre a minha história, entrego o texto aos meus leitores, entendendo que essa história apesar de minha, ganhará outros significados e sentidos, talvez seja capaz de reverberar e evocar no outro também as suas lembranças da infância.

A criança curiosa que fui (e que ainda mora aqui dentro) cresceu, ingressou na faculdade e, ao cursar a Graduação em Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), não imaginava que em pouco tempo estaria diante de uma sala de aula, tão pouco diante da docência com crianças bem pequenas. A Educação Infantil embarcou em minha jornada profissional logo após concluir a graduação. Minha única experiência de fato com crianças tinha sido, até então, cuidar e brincar com os irmãos mais novos, e algumas disciplinas cursadas ao longo do curso que oportunizaram a participação em algumas escolas do município de Pelotas/RS. Até esse momento, não percebia o quanto minhas experiências e os sentimentos que perpassam também pela minha própria infância, estariam tão presentes na minha prática docente. Chego, então, ao mesmo sentimento expresso por Butler (2017, p. 112): “descubro que minha própria formação implica o outro em mim, que minha estranheza para comigo mesma é, paradoxalmente, a fonte de minha conexão ética com os outros”. Ou seja, compreendo que acessar minhas memórias e artefatos pedagógico-culturais produz um estranhamento com quem me tornei, e esse momento é capaz de produzir em mim, um modo mais sensível também aos processos do outro. Desse modo, o estranhar para me conhecer e me tornar um pouco mais humana a cada dia não necessariamente percorre um caminho linear entre a infância até a vida adulta, mas ocorre no movimento de diferença que experimento na produção de si (PEREIRA, 2016).

Ingressei como professora de Educação Infantil no município de Pelotas/RS em agosto de 2015, seis meses após a conclusão da graduação. Medo do novo, angústia, ansiedade, vontade de “fazer diferente”, muitas lágrimas e inúmeras tentativas de entender como o sistema educacional da rede pública funcionava marcaram meus primeiros meses como docente. Recordo que as lágrimas foram constantes e aqui neste momento, no ato de narrar através da escrita sobre essas lembranças, percebo o ponto de encontro com a criança que fui. Percebo que esse

choro e medo do novo, retoma a minha vida adulta e constitui os primeiros meses como docente. A professora que eu me torno ao passar do tempo, reverbera os sentimentos vivenciados e por vezes esquecidos da criança/aluna que me acompanha, mesmo que por muito tempo não pense sobre ela.

Três anos após ingressar no quadro de professores da rede municipal, o pensamento de não me alienar aos vícios do sistema público se fazia presente constantemente em minhas ações, práticas e reflexões. Em 2018, a Universidade Federal de Pelotas (UFPel) realizou um novo processo seletivo para o curso de Especialização em Educação- área de Concentração em Educação Infantil. Lembro que, enquanto lia o edital, minha vontade de retornar à universidade com as experiências proporcionadas agora pela prática em sala de aula era motivadora e me impulsionava a buscar mais conhecimentos e diálogos além dos muros da escola.

Ao longo dos quase dois anos de curso, vivenciamos e experienciamos diferentes sentimentos, sensações e reflexões. Buscamos sair das nossas zonas de conforto a cada encontro. Com a proposta da elaboração do artigo para conclusão do curso, seguimos caminhos que orientaram nossas escritas. Nesse momento, começo a fazer parte do Laboratório de Formação e Estudos da Infância (LabForma<sup>4</sup>), grupo que proporcionou investigar, estudar e refletir principalmente sobre minha própria formação docente. Vislumbro a partir do grupo de pesquisa, um novo horizonte na formação, ao perceber que nossos sentimentos estão imbricados na docência e nos estudos que dedicamos às infâncias. Da mesma maneira, pude construir uma relação de pertencimento e acolhimento com a universidade, tecendo relações entre minha docência dentro de uma instituição de Educação Infantil e as pesquisas-discussões-reflexões vivenciadas no grupo Labforma. Identifiquei, de tal modo, os processos de formação iniciados desde os primórdios da minha escolarização ou até mesmo antes, tendo prosseguimento em todo meu caminho profissional. Reverberam como traduz Nóvoa (1995; 2010) nas experiências pessoais e profissionais como os fios que vão sendo tecidos e destecidos ao longo

---

<sup>4</sup> O grupo Laboratório de Formação e Estudos da Infância (UFPel/ CNPq) é formado por professores e estudantes da área da Educação com objetivos voltados ao desenvolvimento profissional docente e estudos sobre a infância. Tem desenvolvido projetos de pesquisa como “Infância e docência na Educação Infantil: espelhamentos e alteridade” centra o foco em imagens e autoimagens que professores e crianças constroem no ambiente da Educação Infantil. Dentre outros projetos.

da vida, compondo e ampliando os sentidos da pessoa-professor também como profissional.

Ao final da especialização, a escrita do artigo final (instrumento de avaliação e conclusão) foi definida por diversas inquietações despertadas ao longo do curso. Surgia, naquele momento, o desejo de analisar de que forma o trabalho coletivo acontecia na rede pública da Educação Infantil do município de Pelotas/RS. Possivelmente, o desejo de entender as relações entre os adultos e as infâncias já se fazia presente. Questionava-me quais eram as intervenções na formação das crianças quando este trabalho era desenvolvido por dois grupos profissionais, auxiliares e professores que dividem a mesma rotina escolar. Entendo que a formação de educadores da Educação Infantil é importante e significativa na vida de cada sujeito envolvido no processo educacional. E compreender quem são os profissionais que estão envolvidos no trabalho coletivo que existe na Educação Infantil foi um tema complexo, pouco explorado como elo de uma teia de relações e interdependências entre fatores políticos, sociais, educacionais e culturais. O dia a dia vivido numa escola de Educação Infantil e nos espaços de formação continuada de professores tem permitido refletir e identificar uma série de imprecisões e fez com que se iniciasse o desejo de investigar como as relações entre os educadores da infância se estabelece dentro dos espaços escolares. Assim, a escrita do artigo resultou em uma pesquisa com auxiliares e professores, estabelecemos as relações que existiam em cada ambiente pesquisado, identificamos como o trabalho coletivo estava sendo desenvolvido e finalizamos a pesquisa com muitos caminhos para continuar, para entender de fato como essas relações seguem acontecendo dentro dos espaços educativos.

O processo final da especialização em Educação Infantil foi trilhado ao lado da orientadora desta pesquisa, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maiane Ourique, nossos caminhos permaneceram sendo compartilhados dentro do grupo de pesquisa e, posteriormente, no ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Essa partilha tem um valor pessoal significativo na minha formação profissional e pessoal. Dividir esta pesquisa com quem admiro e me inspiro faz parte da constituição da docente que eu me torno a cada dia.

Paralelamente à finalização da especialização, minha vida profissional foi se modificando, em julho de 2019, assumo o cargo de coordenadora pedagógica da

escola em que estava atuando como professora. A experiência trouxe um novo momento profissional, saí da sala de aula com crianças ao meu redor, para lidar com a gestão do trabalho pedagógico. O trabalho antes desenvolvido com as crianças, atravessava um novo caminho a ser trilhado não só com elas, mas principalmente para elas. Perceber este novo momento me fez voltar o olhar especificamente ao professor de Educação Infantil. Inquietava-me nesse caminho, os pensamentos de quem eram esses professores, quais eram suas histórias, aquelas que não foram contadas na ficha funcional de trabalho ou, então, aquelas escondidas em seus planejamentos.

Esta pesquisa surge, inicialmente, desses momentos e dessas inquietações. Buscamos, através dela, identificar os caminhos percorridos pela memória, pela história e pelo esquecimento que compõem a formação de professores da infância. E assim, investigar também, o quanto a professoralidade na Educação Infantil reverbera nas experiências vivenciadas na historicidade de cada sujeito, além de suas formações acadêmicas. Larrosa (2002), ao estudar sobre o pensamento benjaminiano, diz que a experiência é aquilo que nos acontece, que vivenciamos, que nos passa, que nos toca, afirmando que nessa perspectiva, o sujeito da experiência é entendido como um corpo sensível, como se fosse “um território de passagem, algo como uma superfície sensível. Que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2002, p. 24).

Quando ingressei no município de Pelotas/RS como professora, pensava que a falta de experiência profissional seria uma lacuna a ser superada. Com o decorrer do curso de especialização e as reuniões no grupo de pesquisa, pude perceber que a formação por muitas vezes e, principalmente, na Educação Infantil vai além das experiências profissionais. Ao longo de nossas vidas, vamos pertencendo a diferentes grupos como família, escola, clubes, amigos e compartilhando com eles valores, hábitos, costumes atravessados por referências culturais amplos, vamos sendo marcados, aprendendo a ressignificar o mundo, compartilhando histórias e experiências em diversos contextos, aprimorando nossos jeitos de ser, de sentir e de pensar sobre o mundo. É a nossa educação estética que vai sendo formada. Como bem definiu Dante Galeffi (2007, p. 104):

Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. [...] o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é como são desafiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável.

Assim, por esses caminhos, nossa formação vai, esteticamente, se constituindo como um “[...] repertório individual, um conjunto de valores, conceitos, ideias, sentimentos, emoções que vão tecendo uma rede de significações para si” (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1981, p. 21). Esse processo se dá quando nos dispomos a pensar sobre os percursos pessoais com intencionalidade, lembrando as experiências que compõem nossa história, quando começamos a refletir sobre nossos processos formativos ao longo da vida. Esse repertório molda e atribui significados à nossa forma de ser docente, e de estar com as crianças. Buscamos assim compreender em que medida as memórias dos professores da infância compõem uma narratividade de reconhecimento de si mesmo e de (co)responsabilidade com a sua professoralidade.

Ao finalizar minha narrativa, percebo que escrever sobre tais memórias nos tempos atuais despertou emoções singulares, identifico que os tempos vividos em meio a uma pandemia e ao distanciamento social, possivelmente, são fatores que intensificam essa subjetividade. Esse processo torna-se um caminho e um reencontro com quem somos, “nessa busca de compreensão de si, de componentes de nossa história, de tomadas de consciência do que nos move, nos interessa nos guia, nos atrai”. (JOSSO, 2006, p. 379). Um caminho que tem sido perpassado diante de cenários que nos convocam a reflexão sobre o quanto vidas são ou não valorizadas e, com elas, suas histórias. Reconheço nesse momento, o privilégio de me manter segura e ter a oportunidade de contar e refletir sobre minha historicidade. Talvez, também seja a minha maneira de confrontar um vírus capaz de pôr fim à vida, uma representação de governo que ameaça e desprotege (em tempo, há perspectivas de dias melhores ao final dessa pesquisa). Perseveramos construindo e reconstruindo ciência histórica, acalentadas pelas partilhas de escrita e leitura na construção de nossas pesquisas.

### **1.3 A memória que já foi contada: o estado do conhecimento**

No caminho percorrido pelas narrativas existentes e pelas memórias produzidas ao longo da história da formação de professores da infância, definimos ainda como passos iniciais da pesquisa, a busca no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, caracterizado como “uma plataforma que tem por objetivo facilitar o acesso a informações sobre teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-Graduação do país, além de disponibilizar informações estatísticas acerca desse tipo de produção intelectual” (CAPES, 2020). Estávamos buscando produções de conhecimento científico acerca de temáticas que envolvem a docência na Educação Infantil, paralelamente, buscávamos escritas que remetesse às experiências e/ou às memórias compartilhadas e/ou vividas pelos professores. A investigação inicial das produções intencionava também iluminar o caminho a ser trilhado no seguimento da pesquisa.

Soares (1987), no livro **Alfabetização no Brasil - O estado do conhecimento**, justifica que:

[...] essa compreensão do estado de conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições, e a determinação de lacunas e vieses. (SOARES, 1987, p. 3).

Neste momento, voltamos nosso olhar para as escritas já desenvolvidas no campo da pesquisa, utilizamos como primeiro descritor a palavra docência, conforme demonstrado na tabela 1. Obtivemos 7.196 resultados, um número expressivo de produções científicas que englobam a docência num sentido amplo e em diferentes campos de estudos. Assim, optamos por refinar a busca através de dois filtros de pesquisa da plataforma: “*grande área conhecimento: ciências humanas*” e “*área conhecimento: educação*”, critérios escolhidos por versarem sobre os segmentos em que debruçamos nossos estudos, sendo reproduzidos em todas as buscas posteriores. Aplicados os filtros mencionados, nossos resultados foram de 2.716 trabalhos científicos, estes apontavam um amplo repertório de temáticas que envolviam questões de gênero, tecnologia, currículo em diferentes áreas e segmentos de ensino, dispersando do nosso tema. Procuramos então, por uma delimitação adequada diante da temática e acrescentamos ao descritor a palavra “educação infantil” articulado a “docência”, com aspas a fim de restringir a procura a

uma combinação específica dos termos, encontramos o total de 466 trabalhos (sem o filtro) e 252 trabalhos ao aplicarmos novamente o filtro com as áreas de conhecimento: ciências humanas e educação. A busca, mesmo refinada apontou um considerável número de produções dentro do campo da Educação Infantil, citamos para exemplificar, alguns dos temas identificados: alfabetização e letramento, gestão escolar, inclusão, literatura, dimensões corporais dos bebês, culturas infantis, musicalização. Alguns abordavam temas dentro da formação de professores com ênfase nas narrativas das crianças ou concepções da docência a partir de estudos sobre currículo e/ou prática docente.

Tabela 1- Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Número de publicações	Grande área conhecimento: Ciências Humanas Área conhecimento: Educação
“docência”	7.196	2.716
“docência” “educação infantil”	466	252

Seguimos a busca, adicionando a palavra “experiências” em nosso descritor juntamente a “docência” e “educação infantil”, a fim de perceber escritas que envolvessem percepções pessoais capazes de alcançar a subjetividade docente em nosso campo. A busca resultou em 42 pesquisas sem o filtro e 28 pesquisas entre teses e dissertações nas áreas mencionadas anteriormente. Conforme tabela 2 a seguir.

Tabela 2- Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Número de publicações	Grande área conhecimento: Ciências Humanas Área conhecimento: Educação
“docência” “educação infantil” “experiências”	42	28

Os trabalhos encontrados abordavam, em sua maioria, as significações da docência retratadas em questões de gênero, relatos de experiências com foco na

construção do currículo da Educação Infantil, diários de aulas, envolvimento das famílias nas rotinas da creche, formação inicial, educação estética. A aproximação com nossa temática foi percebida em seis títulos que envolviam as experiências, as narrativas (auto)biográficas e as representações sociais. Porém, como justificamos a seguir, além de limitarem-se a estudos localizados regionalmente ou em municípios específicos, não aprofundaram conceitos relacionados pela constituição da subjetividade docente. Os trabalhos selecionados estão apresentados na tabela 3, a seguir.

Tabela 3- Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor/ Título	Ano/Sigla Instituição/ Documento	Palavras- chave
Proença, Maria Alice de Rezende. <b>A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência.</b>	2009- PUC/SP tese	educação infantil; formação de professores; currículo em ação; interdisciplinaridade; autoria
Uzêda, Leomárcia Caffé de Oliveira. <b>De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil.</b>	2007- UNEB dissertação	formação de professoras; educação infantil; narrativas (auto) biográficas
Campos, Jameson Ramos. <b>Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB.</b>	2008- UFRN dissertação	"docência" "educação infantil" "experiências"
Matias, Bárbara Ferreira. <b>Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida.</b>	2012- UFV dissertação	formação de professores; saberes docentes; narrativa; prática educativa
Diaz, Diego Andres Barrios.	2017- UNB	professor, constituição

<b>Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores</b>	Dissertação	subjetiva, docência, educação infantil.
Oliveira, Liliam Ricarte de. <b>"Me ajuda a olhar": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita</b>	2020- UNICAMP Dissertação	pesquisa-formação narrativa, escrita-evento, escrita docente, experiência, Pedagogia Freinet, educação infantil

A tese **A construção de um currículo em ação na formação do educador infantil. De Alice a Alice: relatos de experiências no país das maravilhas da docência** caracteriza-se como uma pesquisa ação colaborativa de cunho interdisciplinar, com objetivo de apresentar um projeto de formação em serviço de educadores da infância, o campo pesquisado foi a escola de Educação Infantil e baseou-se na construção de um currículo que contemplasse interesses, necessidades, faltas do grupo e nas transformações decorrentes das práticas pedagógicas. A metodologia utilizada foi o trabalho com projetos e registros em redes e portfólios. Os resultados obtidos com o projeto apontaram para a apropriação da intencionalidade da ação docente, a responsabilidade de escolhas, a construção da autoria dos projetos, a participação do grupo como um todo na aprendizagem de cada sujeito e, em especial, a clareza do que é ser professor de Educação Infantil. O trabalho propôs reflexões que se aproximaram da temática que pesquisamos na medida em que discorre sobre as experiências vividas pela pesquisadora, apesar de não haver no interior da escrita as denominações relacionadas à memória, história e esquecimento dentro da formação de professores da infância, referindo-se às práticas pedagógicas e as concepções da formação em aspirações de autores como Jean Piaget, Wallon, Nóvoa, Morin. Alguns dos quais nos inspiram, porém ainda diferem do nosso referencial teórico.

A pesquisa **De Babás de luxo a Professoras: narrativas (auto) biográficas, formação e docência na educação infantil** se articula com a nossa proposta, uma vez que sinaliza as narrativas (auto)biográficas como ferramenta no processo da construção da identidade profissional. O estudo caracterizou-se como uma abordagem também qualitativa e buscou analisar as histórias de vida de cinco professoras da Educação Infantil, que desenvolvem as atividades docentes em

instituições públicas e particulares de um determinado município. Os instrumentos utilizados para coleta das narrativas foram entrevistas e registros escritos das professoras construídos no espaço de formação continuada das instituições em que atuam. Em seu resultado, a pesquisa aponta que possibilitou uma reflexão sobre o ingresso na profissão, assim como dos desafios e obstáculos enfrentados pelas professoras no cotidiano escolar. Reafirma a necessidade de uma formação inicial e continuada e defende a importância de considerar as trajetórias e contextos de experiências para que se entenda a complexidade e amplitude do tema.

A dissertação **Era um sonho desde criança: a representação social da docência para os professores do município de Queimadas-PB** apontou como objetivo acessar e compreender a representação social (MOSCOVICI, 2005) da docência para os professores da Educação Infantil e do ensino fundamental do município de Queimadas na Paraíba. Utilizou quatro fontes de dados: a) os questionários de Caracterização; b) os questionários de práticas e significados; c) os relatos de experiência e; d) as entrevistas em profundidade. A leitura sobre os instrumentos serviu de inspiração aos estudos sobre nosso questionário exploratório. Em sua conclusão, trouxe indícios de que existem mudanças não pontuais de uma transformação nas práticas docentes assim como na representação social do ser professor.

A pesquisa intitulada **Narrativas de professoras: análise da construção dos saberes da prática de profissionais com experiência reconhecida** buscou evidenciar as vozes das professoras experientes, atuantes nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de utilizar as narrativas como ferramentas para aprender sobre os processos formativos que contribuem para consolidação de uma prática educativa, a pesquisa distancia-se dos nossos objetivos na medida em que o campo pesquisado não é a Educação Infantil, assim descartamos a leitura integral da obra.

O trabalho **Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva dos professores** utilizou a aproximação histórico cultural da subjetividade, trouxe como princípios a singularidade do sujeito nos seus processos de aprender, na sua capacidade de criar os percursos de vida e produzir sentido subjetivo sobre as próprias experiências vividas, reverberando na sua prática. Elementos que se aproximam dos nossos objetivos de pesquisa. Teve como inspiração epistemológica

e metodológica a abordagem da epistemologia qualitativa de González Rey, na qual o conhecimento científico é compreendido em seu caráter processual e desenvolvido como modelo teórico. Apresenta uma proposta metodológica marcada pelo engajamento ativo do pesquisador, que realiza um processo construtivo interpretativo com base em hipóteses que são formuladas no decorrer da pesquisa. Como resultado, observou que o processo de constituição subjetiva das professoras se desenvolve na articulação da subjetividade individual e da subjetividade social dos espaços e núcleos sociais integrados por elas em suas trajetórias de vida, em especial a família e os espaços profissionais e os valores associados a esses núcleos. Como conclusão é sugerido que, na docência, o professor se constitui subjetivamente ao viver um processo de crescimento pessoal e profissional e de descoberta de si e do outro. A pesquisa aponta elementos capazes de suscitar o desejo de continuidade, em sua conclusão percebemos a descoberta de si e do outro como um processo formativo, elementos estes que procuramos esboçar em nossa pesquisa.

A pesquisa **"Me ajuda a olhar": narrativas e experiências de uma professora de educação infantil em (trans)formação com a escrita** apresenta a escrita de uma professora de Educação Infantil a partir de sua própria prática docente, esboça a seguinte questão "Como me constituí professora no exercício da profissão?" A investigação foi construída em uma abordagem teórico-metodológica narrativa, partindo de diversas experiências vividas na escola e escritas pela professora, ao longo de seus quinze anos de docência. A investigação foi se construindo narrativamente a partir do olhar da mestrand-a-professora-pesquisadora para suas fontes narrativas procurando indícios que revelassem os caminhos trilhados pela professora em torno de seus aprendizados sobre a profissão. Além de caracterizar-se como uma pesquisa-formação, a pesquisa se aproxima dos escritos de Paul Ricoeur apesar de não constar em suas referências bibliográficas. Ao longo da investigação, a professora vai compreendendo a importância da parceria e da partilha com o outro – as crianças, as professoras-parceiras na escola e as professoras-parceiras-virtuais com as quais interagia a partir das narrativas publicadas no blog. Destaca a importância de uma comunidade de aprendizagem para a formação da professora no exercício de sua profissão. A pesquisa com teor

poético da narratividade foi potente e significativa neste momento do caminho, a sensibilidade da escrita foi inspiradora para o nosso trabalho.

Por fim, acrescentamos a palavra “memória” também articuladas com “docência”, “educação infantil” e “experiências” (tabela 4). Com memória, buscamos identificar em que medida as produções traziam fragmentos ou histórias contadas através da memória de professores da infância e de que forma essas escritas foram desenvolvidas no campo.

Tabela 4- Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Número de publicações	Grande área conhecimento: Ciências Humanas Área conhecimento: Educação
“docência” “educação infantil” “experiências” “memória”	02	01

Nesse momento, obtivemos apenas 02 resultados (sem o filtro) em trabalhos que tratavam sobre, especificamente, diálogos entre adultos e crianças no cotidiano da Educação Infantil e a autoformação pela história de vida, apresentados na tabela 5, a seguir.

Tabela 5- Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor/ Título	Ano/Sigla Instituição/ Documento	Palavras- chave
Ferreira, Eliana Maria. <b>Educação Infantil no Cotidiano: Diálogos entre adultos e crianças</b>	2019- UFGD Tese	crianças; experiências cotidianas; educação infantil; docência
Lima, Graziela Escandiel de. <b>Lembramos... Brincamos... A autoformação pela história de vida</b>	2002- UFSM Dissertação	-

A tese **Educação infantil no cotidiano: diálogos entre adultos e crianças** buscou compreender a dinâmica do trabalho pedagógico, desenvolvido junto às crianças, no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. A pesquisa propõe

discussões relevantes para o campo da Educação Infantil, evidenciando os processos de desenvolvimentos fomentados pelas boas práticas dos professores, discorre sobre a escuta cotidiana e a compreensão das crianças enquanto sujeitos de conhecimento. Apesar de reconhecermos a relevância da obra sobre pesquisas que priorizam as crianças nos processos formativos, não encontramos nela os elementos que almejamos pesquisar.

A dissertação **Lembramos...Brincamos... A Autoformação pela história de vida**, assim como as demais encontradas é um trabalho anterior à plataforma scupira, desse modo a busca foi realizada encontrando os repositórios e bibliotecas das referidas universidades. Neste caso, porém, existe uma lacuna nos anos de publicações digitalizados no repositório digital da Universidade Federal de Santa Maria, existindo apenas os anos de 2000 e 2005, anos anteriores e posteriores ao do trabalho pesquisado, não sendo possível realizar a leitura.

Anteriormente, ainda na fase inicial do projeto de pesquisa, mencionamos não apenas as experiências, como também os sentimentos que atravessam a docência na formação de professores da infância, em pesquisas iniciais pelo catálogo de teses e dissertações a título de exploração dos temas sem definição dos filtros que depois guiaram nossas buscas, havia, combinados aos descritores já mencionados, a palavra “sentimentos”. Nesse momento, dois trabalhos foram selecionados para leitura, achamos pertinente também colocá-los nessas memórias, visto que, em comparação com as buscas descritas nos parágrafos anteriores, estas são pesquisas mais recentes, conforme apontamos na tabela 6.

Tabela 6. Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Autor/ Título	Ano/Sigla Instituição/ Documento	Palavras- chave
CHAGAS, Alessandra Muzzi de Queiroz. <b>Professoras iniciantes da Educação Infantil: Percursos de aprendizagem da docência</b>	2013-UCBD Dissertação	educação Infantil; professor iniciante; aprendizagem da docência

<p>Stoll, Ana Paula Nunes.  <b>A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes</b></p>	<p>2017- La Salle  Dissertação</p>	<p>educação infantil; identidade profissional; saberes docentes; análise textual discursiva</p>
---	--	---

A dissertação intitulada **Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência** teve como objetivo a investigação dos percursos de aprendizagens da docência de professoras na Educação Infantil. Utilizou uma abordagem qualitativa e se caracterizou como um estudo descritivo explicativo. A pesquisa aponta que os elementos, presentes na história de vida das professoras, constituem as professoras que são e que embora não tenha sido a intenção primordial, a pesquisa realizada, além de trazer dados acerca dos percursos de aprendizagem da docência das professoras da Educação Infantil, se configurou como um momento de reflexão e de formação, tanto para as professoras como também da pesquisadora. A leitura deste trabalho proporcionou, apesar de outro referencial teórico, o embasamento sobre a temática das experiências vivenciadas na pesquisa com as histórias de vida.

O trabalho **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes** considerou a complexidade que envolve o trabalho neste segmento, trazendo uma perspectiva que valoriza a criança, como ser integral. Buscou compreender o modo como se constituem as identidades das educadoras infantis, a partir de narrativas de experiências pessoais e profissionais, o que de alguma forma, aproxima-se com as bases da nossa temática. Como objetivo, se propunha a identificar quais elementos constituem as identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e compreender a relação desses elementos com os saberes docentes. A pesquisa colaborou na medida em que nos fez perceber que o estado do conhecimento vai além de uma mera descrição das pesquisas ou do que já foi escrito sobre a temática. Oportunizou o conhecimento de diferentes modelos de análises dos dados além de discorrer sobre as experiências vividas na infância, assim como apresentou diferentes autores inseridos no campo da formação de professores. Os resultados da pesquisa revelaram que a atividade docente emerge de princípios, valores e saberes do educador através da memória de experiências pessoais e profissionais

que se engendram na tessitura da experiência formadora. Como consequência do processo investigativo, apresentam-se temáticas que poderão ser aprofundadas junto às educadoras que trabalham na Educação Infantil, na perspectiva de que possam assumir, desde uma postura reflexiva, os saberes que direcionam suas práticas, proporcionando melhoria e qualidade nas propostas pedagógicas voltadas à primeira infância.

Consideramos importante mencionarmos que, ao final das buscas, também acrescentamos as palavras “história” e “esquecimento” aos descritores, visando identificar se a totalidade do título de nossa pesquisa teria precedentes nas pesquisas realizadas. Encontramos na combinação com “história”, apenas 04 trabalhos, nesse caso utilizamos os filtros que delimitavam nossa temática, porém são obras já lidas e mencionadas nessa etapa da escrita. Na combinação com a palavra “esquecimento”, nenhum trabalho foi encontrado.

Tabela 7- Pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores	Número de publicações	Grande área conhecimento: Ciências Humanas Área conhecimento: Educação
“docência” “educação infantil” “experiências” “memória” “história”	07	04
“docência” “educação infantil” “experiências” “memória” “história” “esquecimento”	-	-

As pesquisas encontradas no estado do conhecimento apresentaram diferentes referenciais teóricos, ora aproximavam-se, ora distanciavam-se da nossa temática. Notamos que, apesar dos elementos como as experiências, as memórias e a historicidade dos sujeitos envolvidos nas pesquisas aparecem como processos potentes na formação profissional e humana da docência na Educação Infantil, não discorrem de forma específica sobre a subjetividade docente nos relatos de sua historicidade. Não identificamos apontamentos referentes à tríade memória, história e esquecimento como caminhos da constituição dos sujeitos e da solicitude em relação ao outro. Compreendemos que as publicações encontradas, diferem do

caminho que buscamos pesquisar, apesar de apontarem as histórias de vida e a narratividade como elementos importantes no processo de formação docente. A leitura das obras suscitou novos olhares teóricos, fortaleceu nossos passos metodológicos e fomentou o desejo de continuarmos e fortalecermos os caminhos da subjetividade na docência. As obras selecionadas são revisitadas no decorrer da pesquisa como aporte da nossa análise de dados.

Apresentamos nesse primeiro capítulo os caminhos percorridos pela memória e pela escrita autobiográfica diante, inicialmente, da minha trajetória pessoal de formação. Após, trilhamos o caminho do estado do conhecimento percorrendo as memórias que já foram contadas pelos demais pesquisadores do campo, na produção de conhecimento científico na área de formação de professores. Nossos primeiros passos aprofundam as bases teóricas que escolhemos para ancorar nossa pesquisa e aprimoram os conceitos e a historicidade do processo de memórias na formação docente. No próximo capítulo, direcionamos nossas reflexões aos caminhos da história, tecendo relações entre a memória, a narratividade e a formação de professores da infância. Ademais, esboçamos nossas compreensões acerca do encontro com a hermenêutica reconstrutiva em nosso percurso de pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### OS CAMINHOS DA HISTÓRIA

*Era uma vez um corredor de amores,  
e uma casa ancorada no tempo da vida  
pra não naufragar.  
Era uma vez viagens e descobrimentos.  
Era uma vez uma infância dourada  
e um quebra-cabeças impossível de armar.  
Era uma vez — ainda,  
um ser que respirava em mim  
como um cavalo alado —  
aquele mar. (LUFT, 2002)*

Os escritos de Lya Luft alcançaram-me no decorrer desse processo de construção da pesquisa de forma leve e despretensiosa numa leitura no fim de tarde. Contudo, despertaram inspirações e proximidades com o trabalho, na medida em que, poeticamente, a autora desvenda sua própria infância, descobre que as pessoas ao nosso redor também são preenchidas de palavras, pensamentos, silêncios e histórias. E então percebe na obra literária, um porto seguro para as suas memórias naufragadas.

Desse modo, entendemos que a história é o possível lugar em que nossas memórias estão resguardadas como um porto seguro das nossas lembranças. O nosso segundo capítulo propõe a compreensão das subjetividades que compõem a formação de professores da infância na medida em que direcionamos nosso olhar para a tríade memória, história e esquecimento. Salientamos que, embora a referida tríade seja apresentada em uma ordem no jogo de palavras, assim como na obra de Paul Ricoeur, não se configura como uma regra e/ou ordem cronológica de acontecimentos. Em vez disso, depende da repercussão dos percursos historiográficos, hermenêuticos e biográficos sobre a produção da subjetividade presente nos processos de formação. Desse modo, a fim de obter condições de possibilidades de diálogo e reflexão acerca do acesso ao passado (ou a historicidade de professores da infância), esboçamos neste capítulo, nossos estudos acerca do caminho metodológico de encontro com a hermenêutica reconstrutiva com

o objetivo de clarificar os pressupostos de validade e horizontes compreensivos da pesquisa. Além disso, contextualizamos os processos de narratividade e os caminhos percorridos na formação de professores da infância na historicidade da profissão.

## 2.1 Os caminhos de uma hermenêutica reconstrutiva

Ao pesquisarmos a palavra hermenêutica, encontramos significados como a arte de interpretar os livros sagrados, os textos antigos, e os símbolos da cultura. De tal modo, a interpretação e a compreensão dos fenômenos, das atitudes e dos comportamentos humanos, das palavras e dos textos são os elementos que compõem a abordagem da nossa pesquisa desde seus primeiros ensaios. No capítulo 1, discorremos sobre o sentido através dos caminhos da memória. Para dar continuidade a uma reflexão sobre os caminhos da história e sua relação com a memória, entendemos necessário ir ao encontro da hermenêutica utilizando seu viés reconstrutivo. De cunho qualitativo, nossa pesquisa prioriza a linguagem como forma de abertura ao outro, através das narrativas de vida. Alves (1991, p. 54) corrobora nosso pensamento ao descrever que:

[...] esta abordagem parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.

Do ponto de vista da hermenêutica filosófica gadameriana, entendemos que é necessário revisitar nossa experiência com a tradição histórica sobre determinado desejo de pesquisa a ser desvelado, pelo viés de que devemos enxergar além. Esse olhar além, requer esforço e reflexão, ou seja, não se refere apenas ao que sentimos em relação à docência, mas ao que compreendemos sobre ela, a partir dos nossos pressupostos e preconceitos. Para Gadamer (1990), é através da hermenêutica que esse caminho acontece, quando pensamos na tradição a partir de si própria, assegurada em seu tempo e nas condições que se estabeleceram naquele momento da nossa trajetória. Hermann (2002) no livro **Hermenêutica e Educação** faz um resgate histórico sobre o percurso da hermenêutica nos últimos anos. A leitura iluminou os caminhos da nossa pesquisa, na medida em que percebe em tal abordagem, o desafio de abrir novas possibilidades de reflexão e situar a

compreensão de sentido “num universo mais amplo, reconhecendo que esse processo não é apenas lógico, mas também histórico” (HERMANN, 2002, p. 29), reverberado tanto no ato de educar, como também no vínculo com a tradição.

Desse modo, procuramos pela compreensão de sentido ao investigarmos em que medida a narratividade contribui como estratégia para acessar os caminhos da memória, da história e do esquecimento percorridos por professores da infância em sua professoralidade? Da mesma forma, é necessário o entendimento de que a nossa compreensão só é capaz de adquirir sentido quando as nossas opiniões prévias, aquelas que possibilitaram iniciar as reflexões acerca dos caminhos da memória, história e esquecimento na formação de professores da infância, não são tidas como verdades absolutas e são atravessadas por nossos preconceitos. Por tal reflexão, Gadamer (2002, p. 261) descreve que o conceito de preconceitos:

[...] ultrapassa o sentido que lhe damos à primeira vista. Os preconceitos não são necessariamente injustificados e errôneos, de modo a distorcer a verdade. Na realidade, o fato de os preconceitos, no sentido literal da palavra, constituírem a orientação prévia de toda a nossa capacidade de experiência é constitutivo da historicidade de nossa existência. São antecipações de nossa abertura para o mundo, que se tornam condições para que possamos experimentar qualquer coisa, para que aquilo que nos vem ao encontro possa nos dizer algo.

O pensamento gadameriano esboça que esse entendimento não significa que deixamos de lado nossas opiniões, mas que o caminho deve ser trilhado com solicitude ao outro. Desse modo, somos capazes de nos aproximarmos, de colocarmos em diálogo as nossas narrativas com as dos professores que compõem nossa pesquisa. Habermas, ao realizar uma releitura da hermenêutica de Gadamer, atualiza questões referentes à compreensão, de modo a propor uma reflexão crítica. Para Habermas (1987, p. 29) a “compreensão hermenêutica não pode penetrar na coisa sem preconceitos, mas já está inevitavelmente condicionada pelo contexto no qual o sujeito que compreende adquiriu seus esquemas de interpretação”. É então, a partir desta compreensão que o sujeito é capaz de, ao final, produzir uma nova pré-compreensão aliado a sua própria subjetividade, que terá continuidade nos próximos passos hermenêuticos. De tal modo, ao refletirmos sobre o processo de compreensão, de acordo com os nossos preconceitos, nossa interpretação já vem sendo modificada, interpelada e reconstruída.

Somos ancoradas pelas reflexões oportunizadas por Habermas-Gadamer e, nesse processo, de certo modo, bebemos nas fontes de suas teorias hermenêuticas

a fim de vislumbrarmos com nossos leitores as perspectivas que temos como horizonte de pesquisa. Apesar dos profundos diálogos entre os filósofos Habermas-Gadamer, não encontramos explicitamente discussões com as obras de Paul Ricoeur (1913-2005), especialmente sobre como o autor também lê a tradição hermenêutica e como se situa nela, apesar de considerarmos seu vínculo com outras tradições de pensamento e seu diálogo com as ciências humanas, procuramos, corajosamente, aproximá-lo dos estudos das abordagens de Habermas-Gadamer. Essa relação, por sua vez, não é de reciprocidade, pois é possível encontrar nos escritos de Paul Ricoeur convocações ao pensamento e às obras habermasianas e gadamerianas. Desse modo, nossa pesquisa realiza uma aproximação e exploração inicial das perspectivas que se conectam no pensamento hermenêutico. Por um lado, Gadamer entendia em sua perspectiva, um modo conservador de reabilitar a tradição como autoridade em si mesma válida, ou seja, conferia os preconceitos como um elemento universal da compreensão, entendendo que mesmo depois da reflexão permanece sendo um preconceito. De outro modo, Habermas (1987, p. 18) discorre que “a reflexão não trabalha na faticidade das normas transmitidas sem deixar vestígios. Ela é condenada a chegar depois, mas, ao olhar para trás, desenvolve uma força retroativa”. Ou seja, o autor indica a possibilidade de reconstrução crítica da tradição, pois embora a reflexão desponte de uma tradição e de um preconceito, quando se volta contra eles, os transforma.

Entendemos desse modo, que quando adentramos nos caminhos percorridos pela nossa formação docente, e rememoramos as experiências da infância, a tradição e os conhecimentos, tal acesso não é, necessariamente, revisitado de forma passiva ou compassiva. De modo contrário, deve ser submetido ao crivo da razão crítica e da reflexão, ainda que tenha por base outras tradições, que, por sua vez, também não estão imunes à reflexão. Nossa história com a tradição pode então ser questionada, porque escolhemos esse caminho de docência e não o outro? Ou então, quais foram as experiências infantis que guiaram e/ou guiam minhas escolhas diante do meu planejamento docente? De que modo escolho me colocar diante das crianças pequenas? Opto pelo caminho de imposição, disciplinador em vista de um futuro promissor, ou consigo enxergar as potencialidades das crianças desde sua mais terna idade? De que forma acesso minhas memórias de infância/escolarização e sou capaz de validá-las no meu processo formativo/docente?

Diante dessas reflexões, ampliamos nosso horizonte compreensivo com a teoria ricoeuriana, esta concebe o processo de compreensão como uma composição entre explicar e compreender, passível de interpretação através da mediação (via longa). Ricoeur (1913-2005) desenvolve e dedica seus estudos ancorando-os na perspectiva do diálogo constante, atento, aberto e crítico dentro do campo das ciências humanas. Para o autor, compreender o sujeito é saber quem somos e quem sou, em nossa historicidade. Portanto, entende que a hermenêutica guia os caminhos de apropriação dos sentidos de textos, símbolos, ações, narrativas, como também um trabalho de compreensão de nós mesmos e do mundo no qual vivemos. Para Ricoeur (1975), é através de um passado histórico mediatizado pela transmissão de documentos escritos, de instituições e obras que o nosso pertencimento se insere no passado e tomamos consciência de estarmos expostos aos seus efeitos. Ou seja, buscamos narrar nossa história, atendendo a um convite à narratividade da infância e para alcançarmos tal objetivo recorreremos aos objetos presentes nesse momento das nossas vidas, ou vislumbramos situações que nos foram marcantes, as reproduzimos em cenas do nosso cotidiano mesmo que inconscientemente, em nosso modo de ser, alcançamos nossas narrativas de historicidade através dos nossos primeiros registros no mundo (como nossas certidões de nascimento, a pulseira da maternidade, fotografias de bebê entre outros). Ricoeur (1991, p. 138) reflete então que é “plausível considerar válida a cadeia seguinte de asserções: a compreensão de si é uma interpretação; a interpretação de si, por sua vez, encontra na narrativa [...], uma mediação privilegiada”. A capacidade narrativa, desse modo, é a forma hermenêutica que possibilita, segundo Ricoeur (1987), identificar um si que tem a capacidade de designar-se a si mesmo como locutor, de reconhecer-se como autor de suas ações, de identificar-se como personagem de uma narrativa de vida, de se imputar moralmente como responsável por seus próprios atos relacionados reciprocamente ao outro e de respeitar as instituições éticas-políticas das relações, questionando e/ou refigurando nossa história com a tradição.

Em nossa pesquisa, buscamos aproximar as reflexões dos filósofos hermenêuticos inseridos na Teoria Crítica ou que dialogam com seu olhar para a sociedade, percebendo desde o exercício inicial das narrativas da minha infância até o encontro com as vozes dos nossos sujeitos de pesquisa, um caminho acessado a

partir dos pressupostos e inquietações com a docência. Nossas intenções de pesquisa repousam no entendimento de que esse acesso à tradição contextualiza quem somos diante da nossa subjetividade. E a partir desse acesso, somos convidados à narratividade, diante da possibilidade de reconstruções e validações.

Desse modo, nas narrativas dos professores da infância, entendemos que o passado possa ser acessado, especificando e contextualizando a historicidade dos sujeitos e, ao analisar os acontecimentos relevantes, podem ter a percepção de que suas narrativas sofreram ações históricas e sociais, fato que ocasiona também uma relação com a tradição. Afinal, o quanto somos atravessados pela história da produção do conhecimento sobre a docência e o que fazemos com o que conhecemos nos bancos universitários? Em quais oportunidades de formação inicial ou continuada nos permitimos ser desafiadas a rever nossas memórias e rearranjar nossas narrativas sobre a professoralidade que nos contam ou sobre nossos compromissos com quem somos ou com nossa prática pedagógica vividas diretamente com as crianças? Compreendemos, de modo sensível, que o horizonte formativo do qual também se propõe a pesquisa, convoca os professores e os leitores a possíveis caminhos reflexivos diante de suas histórias de vida e formação. E, assim, tecemos percursos que versam sob perspectivas de uma formação humana e integrativa nos processos formativos de docência.

## **2.2 Memória, história e narratividade**

*“As histórias vividas por uns estão intrincadas nas histórias dos outros. Pedacos inteiros de minha vida fazem parte da vida dos outros, de meus pais, amigos, meus companheiros de trabalho e lazer”. (Paul Ricoeur)*

Refletir sobre “quem somos” e o que nos tornamos depois da experiência daquilo que nos acontece é o elo que permeia a pesquisa, de modo que almejamos ir além dos contextos de currículo e formação profissional de professores da infância. Assim, um convite ao que a narratividade pode proporcionar vai se concretizando como um caminho necessário em nossos próximos passos. Com a intenção de convidarmos os professores a narrar suas histórias vividas, seus sentimentos e suas experiências pessoais, assim como tentei fazer no início desta escrita, propomos um caminho que elucida a constituição da nossa subjetividade

enquanto docentes, além disso, fomentamos uma formação humana que ultrapassa a racionalidade científica, agregando também as emoções, sensibilidades e valores compartilhados que sustentam, por vezes, nossas escolhas por memórias, narrativas e por aquilo que reconhecemos ou esquecemos ao longo de nossa trajetória docente.

A história de vida dos professores tem relevância na medida em que os sujeitos têm a oportunidade de rememorar suas experiências percebendo que esta história não é apenas individual, foi sendo construída socialmente e sofreu ações históricas ao longo dos anos. Dentro das instituições como escolas ou universidades, como espaços formadores, percebemos uma ideia comum sobre história e memória, ou talvez uma diferenciação. Dito de outro modo, entende-se que a história é algo que foi escrito, que aconteceu, e a memória como algo passível apenas da recordação. Paul Ricoeur (2007), em **A memória, a história e o esquecimento**, diz que a história é capaz de ampliar, completar, corrigir e até mesmo refutar o testemunho da memória sobre o passado, mas não pode aboli-la, percebe a memória como uma guardiã do que aconteceu no passado e assim produziu história.

Ainda conforme o autor, é a memória que possibilita o contato com a vivência histórica ou com o passado, como o caminho mais próximo da verdade numa relação de aproximação com a história. No artigo **Entre memória e história - a problemática dos lugares**, escrito em 1993 por Pierre Nora, a história aparece como um processo de aceleração no mundo capitalista, ou seja, numa sociedade que vive acelerada. Este processo causa o distanciamento dos sujeitos de suas experiências e com as relações que estabelecem com o passado e a tradição. Desse modo, as memórias que antes ainda eram mantidas no interior de uma prática social perdem o sentido, visto que os sujeitos passam a frequentar diferentes mundos inseridos em contextos familiares, sociais, empresariais etc. Na docência, durante o percurso da formação de professores da infância, esse distanciamento ocorre perceptivelmente quando deixamos de lado o ato de narrar nossas histórias ou então quando essas histórias são tidas apenas como relatos de experiências, algo que não produz conhecimento científico.

O artigo ainda afirma que a memória persiste como um fragmento, como ruína e como um lugar específico ao qual atribuímos sentido. Entretanto, esse sentido não

é percebido como algo que constitui a existência do sujeito, é apenas o lugar em que depositamos a memória que precisa ser rememorada, cultuada para que continue existindo. Exemplifica os museus como espaços reservados para a memória, ou como os aniversários e datas comemorativas que precisam ser rememoradas para que o sentido de sua existência seja percebido. Essa percepção de que a memória deve ficar só em um determinado espaço de tempo é uma compreensão limitada em relação a história e memória, visto que ambas reatualizam nossa compreensão de quem somos. O pensamento e os escritos de Paul Ricoeur (2007) propõem uma ideia de complementaridade ou de aproximação entre a memória e a história, exercendo uma sobre a outra, uma fecundação recíproca, de modo que a memória é para a história a sua matriz, enquanto a história é para a memória, por seu espírito crítico, a condição de seu exercício regulado, ambas são produzidas pelo sujeito, individualmente ou coletivamente.

Nossa pesquisa sustenta que a história é uma narrativa que convida os professores a tecer sua própria historicidade e construam uma relação de pertencimento e reconhecimento, na medida em que testemunham seu próprio processo de professoralidade. Nóvoa (1992) aponta que as lembranças de formação, de vida e das subjetividades que são revividas, mais do que significações dos acontecimentos, demonstram a dimensão pessoal e profissional que constitui o ser professor, de forma coletiva e individual. O que diz respeito à memória, já não como simples matriz da história, mas como reapropriação do passado histórico por uma memória que a história instruiu. Interrogamo-nos se o processo narrativo não vivenciado no cotidiano da docência na Educação Infantil reverbera ou não no distanciamento da subjetividade docente nos contextos de formação e historicidade da profissão. Para Nörnberg e Ourique (2018), quando oportunizamos estratégias que fomentam a manifestação das crenças e valores que os professores carregam com suas experiências de vida, como no caso das narrativas, oportunizamos espaços para que os sujeitos possam ampliar as possibilidades de compreensão sobre o que fundamenta suas formas de docência. As autoras observam que considerar a concepção de formação e os processos institucionais de formação consiste na pluralidade que existe entre as “normas, pensamentos e formas de vida” e são elementos fundamentais na construção da docência (NÖRBERG E OURIQUE, 2018).

A prática educativa de professores da infância, como uma das formas da docência, perpassa os caminhos de um saber cultural na medida em que diferentes grupos interagem diariamente nos espaços escolares e nos encontros com as crianças. Sacristán (1999, p. 74) repercute a prática como um elemento de cultura compartilhada e observa que a prática está ligada:

[...] a crenças, a motivos e a valores coletivos, afirmados e objetivados com marca impessoal. Essa marca é cultura intersubjetiva e objetiva, é expressa em ritos, costumes, sabedoria compartilhada, instituições, espaços construídos para educar, formas de vida dentro de organizações escolares, estilos de fazer em contextos sociais e históricos, orientações básicas e papéis estáveis.

As marcas pessoais e coletivas que estão presentes nos modos de ser dos professores repercutem na sua professoralidade. O conceito de professoralidade que abordamos na pesquisa é construído, em parte, por Pereira (2016) na obra **Estética da professoralidade - um estudo crítico sobre a formação do professor**. O autor conceitua o termo como elemento indissociável à personalidade:

Ser professor é uma alternativa, uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade. Não falo em vocação, em entrega, em filantropia, em missão, nada disso. Considero que o professor é um modo de ser de um sujeito educante, que educa, que forma outros sujeitos. É uma diferença de si que ele acolhe. (PEREIRA, 2016, p. 50).

A professoralidade abarca, assim, os diferentes percursos de aprendizagem do sujeito, que contribuem para localizá-lo num mundo comum ao mesmo tempo em que o singulariza ao evidenciar desejos, memórias, atitudes e saberes próprios de uma construção subjetiva. Percebendo o conceito sob as lentes ricoeurianas, estes fios narrativos da professoralidade são tecidos no trânsito entre o coletivo e o individual, nos diferentes espaços em que os professores pertencem, movimentam-se, acolhem e são acolhidos, entre eles: o círculo social, a família, a universidade, a tradição pedagógica, a instituição de trabalho. De igual modo, vislumbramos uma compreensão hermenêutica sob a subjetividade que compõe a professoralidade, perguntamo-nos: o quanto da historicidade da infância deixamos de lado em nossa formação? Em quais momentos nossa docência repercute os fios narrativos que interligam a nossa própria infância? Quem nos tornamos após revisitar aspectos negligenciados ou racionalizados dentro da docência? Presumimos que clarificar esses processos constitutivos dos professores da infância é, de alguma forma, entender sobre as escolhas tecidas diante da docência,

especialmente quando trazemos à consciência memórias, histórias e esquecimentos da formação.

Nessa perspectiva, as histórias de vida dos professores encontram-se com as aprendizagens visíveis ou não do processo formativo, permeadas por elementos da memória e da historicidade na professoralidade. Ao narrar as experiências, num processo de rememoração e reelaboração, percebemos as ações que se reconstroem nas práticas docentes. Criamos condições de possibilidade de perceber como nossas memórias interferem no sentido atribuído ao nosso fazer docente e aquilo que vivemos. O que aconteceu em nossa história e ficou marcado na formação reverbera em nossas escolhas no fazer pedagógico e pode ganhar outra compreensão para que os fluxos do reconhecimento e do conhecimento continuem se ampliando. A profissão docente, para Meirieu (2006, p. 18), “evoca necessariamente uma relação particular com a infância, feita de paciência e solicitude”. Para o autor, a prática educativa com as crianças requer um investimento pessoal que envolve os professores inteiramente. As nossas aprendizagens não se libertam da parcela de infância que mantemos em nós.

### **2.3 Os caminhos percorridos na formação de professores da infância**

Ao resgatar a historicidade da formação de professores da infância, almejamos esboçar criticamente questões acerca de uma refiguração do campo da docência na Educação Infantil. As memórias produzidas diante da historicidade da profissão repousam sobre os caminhos percorridos pelos sujeitos professores que exerciam seus cargos no âmbito religioso em um cenário ocupado exclusivamente por figuras masculinas. Ao longo dos anos, com o advento da urbanização e industrialização ocorre o ingresso das mulheres no mercado de trabalho. A docência perde sua representação masculina na medida em que a inserção da indústria propaga a busca por trabalhadores com remunerações mais altas e prestígio social mais elevado. Evento que insere, então, as mulheres na profissão docente sem as pretensões de remunerações adequadas ou de reconhecimento profissional, visto que a figura masculina era responsável pela manutenção, sustento da família e prestígio profissional.

A história da Educação Infantil encontra-se nesse caminho, instituída num cenário de creche como uma instituição assistencial com objetivo de atender as crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar. Os professores da infância apresentam-se na profissão num contexto exclusivo de cuidado, em que para exercer o cargo os requisitos necessários eram: ser mulher e gostar de crianças. Os saberes advinham exclusivamente do âmbito doméstico. Durante a década de 1980, o cenário da Educação Infantil ampliou-se de forma significativa através da Constituição Federal de 1988 que garante o direito das crianças de até seis anos de idade ao atendimento em creches e pré-escolas. A constituição afirma as necessidades de cuidado e educação, com a finalidade de estarem - o cuidar e o educar - integrados no desenvolvimento das crianças pequenas, sendo estabelecidas como funções indissociáveis neste atendimento. Os documentos oficiais, como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, salienta que:

[...] modificar essa concepção de educação assistencialista significa atentar para questões que vão muito além dos aspectos legais. Envolve, principalmente, assumir as especificidades da Educação Infantil e rever concepções sobre a infância, as relações entre classes sociais, as responsabilidades da sociedade e o papel do Estado diante das crianças pequenas. (BRASIL, 1998, p. 17).

A historicidade do campo revela ainda que o atendimento obrigatório a partir dos 4 anos, instituído pela Lei 12.796 de 4 de abril de 2013, é resultado de muitas lutas e reivindicações pelo reconhecimento dos direitos das crianças nos âmbitos político, assistencial, médico, jurídico e educacional, traz também alterações que discorrem sobre a formação dos professores. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sancionada em 20 de dezembro de 1996, descreve sobre o direito de 0 a 6 anos à educação em Creches e Pré-escolas – que já estava assegurado na Constituição de 1988 e reafirmado no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. A tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco histórico de grande importância para a Educação Infantil em nosso país.

Em relação a formação dos profissionais, o título VI - **Dos profissionais da Educação** da LDB discorre nos artigos 61 a 67 sobre os critérios para exercer o cargo, nível de formação, piso salarial entre outros elementos relacionados à formação, porém a lei não trata especificamente sobre o perfil profissional para a

Educação Infantil. Encontramos na resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999 algumas diretrizes para profissional da Educação Infantil, o mesmo, segundo o documento deve ser capaz de: a) integrar-se ao esforço coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação da proposta pedagógica da escola, tendo como perspectiva um projeto global de construção de um novo patamar de qualidade para a educação básica no país; b) investigar problemas que se colocam no cotidiano escolar e construir soluções criativas mediante reflexão socialmente contextualizada e teoricamente fundamentada sobre a prática; c) desenvolver práticas educativas que contemplem o modo singular de inserção dos alunos futuros professores e dos estudantes da escola campo de estudo no mundo social, considerando abordagens condizentes com as suas identidades e o exercício da cidadania plena, ou seja, a especificidade do processo de pensamento, da realidade socioeconômica, da diversidade cultural, étnica de religião e de gênero, nas situações de aprendizagem; d) avaliar a adequação das escolhas feitas nos exercícios da docência, à luz do processo constitutivo da identidade cidadã de todos os integrantes da comunidade escolar, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e das regras da convivência democrática; e) utilizar linguagens tecnológicas em educação, disponibilizando, na sociedade de comunicação e informação, o acesso democrático a diversos valores e conhecimentos.

Além das diretrizes que a resolução propõe, os professores da infância necessitam identificar na prática pedagógica que suas ações de planejamento refletem no sujeito que está sendo formado. Especialmente com as crianças, o trabalho docente envolve além do ato de cuidar e educar, uma complexa rede de fatores que estabelecem características específicas da formação docente inicial e continuada ao longo da profissão. Os estudos desenvolvidos por Nóvoa (1988, 1995, 2007, 2019) consideram que as práticas docentes se desenvolvem na articulação entre elementos da trajetória de vida, da teoria pedagógica e das determinações político-institucionais que irão constituir as disposições, concepções e orientações no exercício da profissão. Desse modo, nos tornamos professores e somos constituídos por elementos da formação profissional assim como pelos elementos da nossa trajetória pessoal. Gimeno Sacristán (1999) também observa como os professores desenvolvem suas práticas, o autor considera que a experiência adquire um papel fundamental visto que a história vivida pelos professores marcam suas

ações e decisões. Percebe que a prática é permeada pelas relações culturais, sociais e históricas. O ato educativo e a intencionalidade dos docentes são colocados em evidência por Sacristán (1999, p. 37) quando pontua:

[...] a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural, que se nutre dos materiais culturais que nos rodeiam, mas uma invenção dirigida, uma construção humana que tem sentido e que leva consigo uma seleção de possibilidades, de conteúdo, de caminhos.

Nesse sentido, nossa pesquisa também buscou compreender como cada professor da infância percebe as experiências e sentimentos envolvidos no processo educacional, de forma a perceber se os mesmos afetam a prática pedagógica realizada diretamente com as crianças. Corroborar a inclusão da Educação Infantil na Educação Básica, como sua primeira etapa, é perceber o reconhecimento de que a educação começa nos primeiros anos de vida. Dessa forma, torna-se possível estabelecer um diálogo mediado entre a formação da subjetividade dos professores, envolvidos por suas próprias narrativas de vida a partir de suas infâncias e a formação das crianças pequenas que se encontram sob seus cuidados. A formação de professores da infância carrega marcas sociais constituídas por desigualdade de gênero e falta de reconhecimento profissional. A profissionalização docente no cenário da Educação Infantil nas suas diferentes perspectivas aponta o fato de que a grande maioria dos cargos são ocupados por mulheres e trazem consigo uma história de desigualdade em que ser mulher, mãe e professora condicionava a atuação profissional. Nesse viés, a formação docente expressa ao longo dos últimos anos a necessidade de qualificar os profissionais com capacidades voltadas às especificidades da Educação Infantil. Contudo, é necessário compreender que a historicidade do campo é refletida nos resquícios de um professor que apenas transmitia e ensinava um conhecimento. Existe uma imagem de criança representada por sujeitos, como observa Hoyuelos (2019) ainda não competentes, não confiáveis, não responsáveis e ainda sem direitos perpassados através de um conceito de infância “débil, pobre, necessitada, que se deve amparar e proteger; e que, nas mãos dos adultos, considerados competentes, perde sua identidade e seus direitos” (HOYUELOS, 2019, p. 155).

Refletir sobre a história docente requer que pensemos sobre os elementos construídos no passado, de modo a perceber o contexto em que os professores da infância se inserem e retomam na formação inicial e, posteriormente, nas instituições

escolares e formação continuada. A busca por investigar esses processos requer compreender os professores como sujeitos sociais que constroem sua profissionalidade através de suas experiências pessoais capazes de construir conhecimentos e uma cultura própria da profissão. Nessa perspectiva, Nóvoa (2001) aponta que o processo de formação docente é compreendido como um ciclo que se inicia desde o ingresso de cada professor na escola e vai até o final de sua trajetória profissional.

No século XXI, percebemos a concepção de professor como um sujeito que se modificou, perpassa a imagem de detentor do saber para um mediador do conhecimento, facilitador da aprendizagem. Na Educação Infantil, reflete um docente que precisa ir além do currículo, que se envolve nas relações humanas e sociais com valores éticos e comportamentais. Constrói-se e constitui-se no exercício da docência com as experiências vivenciadas, assim como com as peculiaridades profissionais. De tal modo, a forma como os professores da infância precisam se relacionar com as crianças depende “das nossas experiências, expectativas, interpretações, nossa história, nossos imaginários, nossa cultura e nossa formação” (HOYUELOS, 2019, p. 177). Assim, compreender o perfil profissional docente através de suas narrativas pressupõe conhecer suas crenças, valores, projetos de vida e trajetória pessoal. Nesse sentido, Delgado (2004, p. 4) define a formação docente como um conjunto de “experiências sociais e culturais, individuais e coletivas, acumuladas e modificadas ao longo da existência pessoal e profissional, sendo um processo inacabado de constantes indagações, incertezas e ambiguidades”.

Nosso capítulo 2 procurou apresentar as relações e reflexões tecidas entre: hermenêutica reconstrutiva; memória, história e narratividade; e os caminhos percorridos na formação de professores da infância. Através de um esforço hermenêutico, aproximamos nossos horizontes de compreensão acerca do campo pesquisado e percebemos o quanto nossas histórias abarcam preconceitos e pressupostos validados pela condição histórica de sujeito que somos. A seguir, apresentamos a continuidade de nossas reflexões sob a lente dos caminhos do esquecimento.

## CAPÍTULO 3

### OS CAMINHOS DO ESQUECIMENTO

*Sob a história, a memória e o esquecimento.*

*Sob a memória e o esquecimento, a vida.*

*Mas escrever a vida é outra história.*

*Inacabamento.* (Paul Ricoeur, 2007)

Seguindo a tríade narrativa percorrida por Ricoeur, estabelecemos agora uma relação com o tema do esquecimento na formação de professores da infância. Neste capítulo, buscaremos discorrer sobre as aproximações presentes entre os três campos: memória enquanto elemento capaz de construir narrativas, história enquanto conhecimento constituído e Ciência Humana e o esquecimento como dimensão da condição histórica de humanos que somos.

O capítulo seguirá especificamente as dimensões do esquecimento conceituado pelos estudos de Paul Ricoeur (2007) como um processo de reencontrar as memórias perdidas. De tal modo, acolhemos os estudos de Nóvoa (1988, p. 116) ao entender a formação como um inevitável “trabalho de reflexão sobre os percursos de vida”. Essa reflexão é mediada por dimensões subjetivas das memórias individuais e coletivas que acompanham o percurso de esquecimento na historicidade dos sujeitos. Pretendemos explorar as diferentes reflexões acerca daquilo que compõe os conceitos elaborados especialmente por Ricoeur, Pedroso e Ourique, Halbwachs, Meirieu sobre as possíveis relações entre a formação docente e esquecimento. Instigamos que os percursos de vida refletem também o inacabamento de nossas histórias e, por esse motivo, é necessário validar as dimensões percorridas pelo esquecimento em nossa formação.

#### **3.1 O esquecimento e as dimensões percorridas**

Paul Ricoeur (2007), ao estabelecer as bases da epistemologia da memória e da história, defende a memória como a base fundamentadora da história, diz-nos que é somente por meio dela que se consegue olhar para o passado e se ligar a ele.

Percorremos os caminhos da memória no primeiro capítulo da pesquisa através da narrativa autobiográfica para alcançar as minhas lembranças ao longo da formação. Ao recordá-las, encaminho-me por um processo de releitura do passado e construção de uma identidade narrativa. Ao analisar as memórias produzidas no decorrer dos últimos anos nas pesquisas do campo da Educação, identificamos as histórias que já foram contadas acerca da temática escolhida, aprimoramos nossas reflexões com o conhecimento de diferentes metodologias, formas de escrita e registros dos sujeitos pesquisadores envolvidos pelos caminhos da memória, história e esquecimento na trajetória docente. A história é interligada à memória no segundo capítulo a fim de explicarmos os caminhos da hermenêutica reconstrutiva como o plano de fundo que guia nosso trabalho, reverbera na busca de sentido em compreender nas narrativas produzidas pelos professores da infância as questões acerca da subjetividade docente.

Ao realizarmos um convite à narratividade dos sujeitos pesquisados, entendemos que o caminho percorrido encontrará as dimensões do esquecimento, tema ancorado por Paul Ricoeur (2007), ao qual daremos especial atenção neste capítulo. O autor dedicou seus escritos a duas grandes formas de esquecimento: o apagamento dos rastros, como algo definitivo e irreversível e o esquecimento de reserva como reversível ou inesquecível. Sobre o conceito de rastros, três espécies são definidas: rastro escrito, psíquico e cerebral-cortical. Os rastros escritos são compostos por documentos, diários, livros definidos também como rastros documentais. Os rastros psíquicos são as impressões deixadas em nós como, por exemplo, um acontecimento marcante. E os rastros cerebrais são estudados no campo da neurociência. A problemática do esquecimento ocorre pela composição entre as formas psíquica e cortical dos rastros. Diante da problemática conceituada pelo autor, o ato de lembrar, então, é percebido de duas formas distintas: cognitiva, como uma busca de representar o passado fielmente, e a pragmática relacionada aos exercícios e usos da memória.

Para o autor, a memória apresenta-se como pragmática, devendo ser exercitada. Ou seja, não apenas lembrar o que passou, mas fazer alguma coisa em relação a tal lembrança. Dessa forma, para Ricoeur (2007, p. 71), “lembrar-se é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la, “fazer” alguma coisa”. A narrativa apresenta-se como a memória dos sujeitos e o

esquecimento como um dano a confiabilidade da memória, como a dimensão da condição histórica de humanos que somos. Ricoeur (2007) aponta o esquecimento como um polo ativo ligado ao processo de rememoração, numa busca para reencontrar as memórias perdidas. Estas memórias, mesmo que tenham se tornado indisponíveis, não estão realmente desaparecidas. Encontram-se no nível de conflitos inconscientes. Para a psicanálise, esquecemos menos do que pensamos ou cremos. Quando aproximamos tais reflexões para o campo da docência, percebemos que nossas recordações encontram-se em meio a nossas práticas pedagógicas de tal modo que mesmo que não consigamos lembrar, a criança que fomos reverbera na professora que nos tornamos dia após dia. Ou seja, mesmo que não consigamos lembrar ou partindo do entendimento de superação do passado, nossas experiências, modo de ser, marcas emocionais e rotinas continuam ativando formas que manifestamos na prática pedagógica.

Os rastros psíquicos ocorrem, segundo Ricoeur (2007), retrospectivamente, com base em experiências que têm como modelo o reconhecimento das imagens do passado, as marcas deixadas em nosso espírito por um acontecimento que nos marcou, tocou, afetou. Ou seja, essas lembranças não foram definitivamente apagadas, mas apenas tornadas inacessíveis. Isto porque, segundo o autor, esquecemos menos do que acreditamos esquecer e o que achamos que esquecemos está guardado em nosso psíquico como as lembranças de criança que não conseguimos lembrar e para tal é necessário a “revivescência das imagens” no momento do reconhecimento (RICOEUR, 2007, p. 426-427). É através da hipótese da sobrevivência da lembrança que o autor insere o conceito de reconhecimento. Esse pode apoiar-se num suporte material ou figurado, como uma fotografia ou poema, na medida em que a “imagem” induz ao reconhecimento de algo emprestado em sua ausência. De acordo com Ricoeur (2007), podemos julgar que os rastros de algum acontecimento tenha sido apagado da nossa memória, mas o aparecimento de uma imagem, como no caso da fotografia, faz com que nosso espírito reconheça sua história, visto que “é o reconhecimento que nos autoriza a acreditar: que aquilo que uma vez vimos, ouvimos, sentimos, aprendemos não está definitivamente perdido, mas sobrevive, pois podemos recordá-lo e reconhecê-lo”. (RICOEUR, 2007, p. 443).

Desse modo, o conceito de esquecimento de reserva está ligado ao rastro psicológico, cognitivo, aquele perpassado pelas operações de registro e persistência de imagens de acontecimentos que deixam marcas afetivas permanentes, não necessariamente no nosso cérebro enquanto órgão funcional, mas em nosso espírito. Ricoeur (2007) esboça em seu estudo quatro pressupostos do filósofo Henri Bergson (1999), apresentados na obra **Matéria e memória**, em relação ao esquecimento de reserva: 1) a sobrevivência e a tentativa do não apagamento do rastro é o princípio básico dos mecanismos de memória; 2) os obstáculos à recordação existem e são verificáveis, portanto, entendê-los auxilia a compreender os processos que envolvem o esquecer e o recordar; 3) não há contradição entre os rastros existenciais e corticais; e, por fim; 4) o esquecimento de reserva é fruto da sobrevivência de imagens e essas fazem parte da chave para a compreensão do esquecimento.

Diante das reflexões expostas, entendemos que o ato de rememorar as experiências vividas no decorrer da própria formação, seja no campo profissional ou pessoal, compõe um caminho percorrido por memórias que talvez não sejam sempre felizes ou alcançáveis, ou então possivelmente estejam passíveis de esquecimentos. Ricoeur (2007) descreve como “memória impedida” ou “ferida” o lugar onde se encontram nossas feridas, nossos traumas e nossas cicatrizes. Desse modo, a docência exercida pelos professores da infância também poderá encontrar-se permeada pelos traumas deixados de lado, pelas memórias que escolhem não lembrar ou narrar, e que reverberam nas dificuldades cotidianas e conflitos da profissão diante do cenário da Educação Infantil. O processo de formação humana fortalece o caminho da professoralidade, conforme Pedroso e Ourique (2016, p. 203-204) salientam:

[...] configura-se através dessas tessituras feitas entre as vivências – do indivíduo – e as experiências que abrangem o campo intersubjetivo. Isto é, envolvem a compreensão dos acontecimentos, tendo em vista sua historicidade e as possibilidades de memória e alteridade.

Compreendemos com as autoras que o processo formativo da docência leva em conta a historicidade individual e coletiva como forma de exercitar a alteridade. Percebemos a teia de relações que envolvem o cotidiano de professores da infância, atravessados por lembranças e recordações das infâncias, por vezes escondidas ou não mencionadas no processo de formação.

Ao propormos o resgate pelos caminhos da memória de professores da infância, faz-se necessário entender os percursos trilhados pelo esquecimento, em suas duas faces, como mencionamos anteriormente. Reiteramos que essas faces são, ora por um apagamento de rastros, quando as marcas de nossa infância permanecem guardadas sem a pretensão de serem lembradas. Ora como um esquecimento reserva, “efetivamente, é a esse tesouro do esquecimento que recorro quando tenho o prazer de me lembrar do que, certa vez, vi, ouvi, experimentei, aprendi, adquiri” (RICOEUR, 2007, p. 427).

O caráter de inacabamento que marca nossa condição humana e histórica, expõe que as histórias narradas não se entregam ao esquecimento, ao contrário, exigem a rememoração de quem as conta e de quem as lê. Quando escrevemos uma história, também a construímos. Observamos como relevante para nossa pesquisa, compartilharmos do pensamento ricoeuriano de que a memória é fonte de conhecimento histórico e concebe-se enquanto história nas relações de reconhecimento dos sujeitos. Contudo, compreendemos o processo das narrativas como elementos entre os polos de passividade e atividade, visto que, conforme observa Ricoeur (2007, p. 455), “assim como é impossível lembrar-se de tudo, é impossível narrar tudo. A ideia de narração exaustiva é uma ideia performaticamente impossível”. Para o autor, a narrativa compõe uma dimensão seletiva.

Desse modo, aquilo que lembramos ou esquecemos depende da maneira como a memória é tratada em condições não apenas sociais como também culturais e históricas. A fundamentação dessas condições perpassa os caminhos da história e das experiências vivenciadas, assim como pelo modo que os professores compreendem a si de acordo com as posturas diante do passado.

Nesta pesquisa, almejamos, além de alcançar a memória, evocar as lembranças sobre as infâncias vividas no decorrer de suas trajetórias, sobre as crianças que foram e que ainda existe em cada um deles (ou de nós) no modo como apresentam-se cotidianamente em suas práticas docentes nas instituições de Educação Infantil. Possivelmente, em alguns momentos, os professores escolham não narrar o que foi vivido, ou ocupem-se do termo “não lembrar”. O que não significa, como descrevemos, que tais lembranças não existam, mas apenas que possam estar guardadas como denomina o autor, em esquecimento reserva, fruto da sobrevivência de imagens. Ou ainda como um impedimento ocasionado por alguma

psicopatologia. A seguir, esboçamos a continuidade das dimensões do esquecimento sob as perspectivas de memória coletiva e individual no processo de formação.

### **3.2 Memória coletiva e individual e o percurso do esquecimento**

Os estudos de Maurice Halbwachs (2003), autor com quem Paul Ricoeur dialoga em sua obra, revelam ensaios sobre uma memória coletiva, ancorando-se na relação existente entre a sociedade e a memória. Para o autor, o sujeito que lembra é sempre um sujeito inserido em um grupo de referência. Halbwachs (2003) considera que há, na base de toda lembrança, um estado de consciência puramente individual, denomina intuição sensível, que funciona como alavanca para a lembrança, sendo construída pelo grupo no qual o sujeito está inserido. Aproximando tais reflexões com a nossa pesquisa, entendemos que os grupos de professores inseridos nas instituições de Educação Infantil compõem histórias e memórias coletivas que, em muitos momentos, vivenciam rotinas construídas como verdades únicas, repassadas ao longo dos anos por diferentes grupos de profissionais. Assim, a memória coletiva é constituída a partir das lembranças e das diferentes referências trazidas pelos grupos. É a partir das experiências de cada sujeito na coletividade que se forma a memória individual. Ricoeur (2007) defende que a memória apoia-se no passado vivido, além de um passado apreendido. Entende que “a memória parece ser uma de suas matrizes, na medida em que permanece, em última instância, como a única guardiã de algo que efetivamente ocorreu no tempo” (BONA, 2010, p. 142).

Ao refletir sobre o papel do esquecimento, Lauxen (2015) aponta-o como uma ameaça que pesa sobre a memória, como “um limite da exigência do conhecimento histórico de providenciar uma narrativa que ligue os acontecimentos passados” (LAUXEN, 2015, p. 22). Assim, há esquecimento onde houve marca, por isso se relaciona com a memória e a fidelidade ao passado. Ricoeur (2007) entende que o esquecimento não é inimigo da memória, há nele uma figura positiva, denominada como “esquecido de reserva” como apontamos anteriormente, algo como um recurso reversível a qualquer balanço com o passado que poderá ser alcançado por

meio da memória ou da história. O esquecimento apresenta-se assim, também nas relações de poder:

[...] como a memória, o esquecimento não é uma “coisa” que se tem ou se perde (ainda que o senso comum assim a ele de refira), mas um percurso no tempo e no espaço que se expressa em linguagens e formas que participam, de maneira sutil ou escancarada, dos jogos de poder e submissão, dos contornos das socializações e, obviamente, da estruturação do eu. Memórias e esquecimentos vêm-e-vão e, também, permanecem e duram, movimentam-se e interpenetram-se e, frequentemente, criam lugares de visibilidade e imagens relativamente estáveis, porém jamais cristalizadas (SEIXAS, 2013, p. 2).

Desse modo, entendemos que a aceleração do tempo e o medo do desaparecimento das lembranças, ao deixarmos de lado os convites à narratividade sobre nossas histórias de vida, configuram uma falta de reconhecimento de si diante da formação docente. Tratamos da memória, a partir de então, como elemento constitutivo da formação humana e profissional, não mais entendida apenas como a busca de imagem, mas como acontecimento efetivamente guardado e trazido à tona através do ato de lembrar.

Os sujeitos pesquisados neste trabalho, os professores da infância, são reflexo de um passado, logo, constroem o presente a partir das experiências vividas nesse passado. Desse modo, o sujeito professor possui uma memória individual, construída coletivamente, sofrendo ações históricas e sociais. Podemos pensar, diante dessas ações, nas dimensões por vezes esquecidas da infância, como um período que os adultos deixam de dar a devida importância com o passar dos anos e que reverberam nas lutas por direitos dentro do campo da Educação Infantil. Ou então, no esquecimento subjetivo da nossa própria infância enquanto docentes. Ainda que a memória possa estabelecer relações com a lembrança, de momentos que precisamos esquecer ou acessar ao longo da nossa formação. Logo, "esquecimento, lembranças encobridoras, atos falhos assumem, na escala da memória coletiva, proporções gigantescas, que apenas a história, e mais precisamente a história da memória é capaz de trazer a luz" (RICOEUR, 2007, p. 455).

Entendemos que a memória, através da função narrativa, incorpora-se na subjetividade dos sujeitos apresentando-se como uma possibilidade de (re) significação das experiências. O ato de lembrar propõe uma reconstrução, uma reconfiguração do passado pela experiência presente. Na medida em que temos

espaços na trajetória docente para narrar nossas experiências e ressignificá-las a partir das demandas do cotidiano nas instituições, somos também chamados a responsabilidade sobre o lugar que ocupamos e a perceber os caminhos e as condições dos sentidos atribuídos para a profissão docente. Isso tudo cria condições de possibilidade para vivenciar o reconhecimento e a solicitude como atitudes imanentes do ser docente.

A docência com as crianças requer que estejamos abertos aos encontros, as novas formas de nos relacionarmos. Meirieu (2002, 2005) reflete em seus escritos sobre a adoção de uma pedagogia diferenciada, em que o professor deve desenvolver certa solicitude para com seus alunos, no caso do nosso campo de pesquisa, com as crianças. Diante do reconhecimento dos sujeitos como seres de direitos, possuidores de conhecimentos e capazes de compor suas próprias relações com o cotidiano vivido dentro das instituições. Essa relação mediada enquanto processo de caminharmos pela memória, pela história e pelo esquecimento na nossa formação implica no desafio de abrir-se ao outro, colocarmo-nos num estado de aprendizagem, solicitude e acolhimento de novas práticas e momentos formativos. Ricoeur (1996) denomina solicitude como o nascimento do encontro entre a estima de si e abertura ao outro.

No ato de reconhecer o outro no seu agir e modo de ser, compreendemos ao mesmo tempo nossos limites e nossas ações, tornamo-nos capazes de agir de modo a considerar que o si-mesmo completa-se na relação com o outro. Ademais, compreender essa relação de reconhecimento permite que possamos atribuir razões ao nosso modo de agir e existir diante da docência. Constituímos desse modo, nossa subjetividade através da mediação do outro, num papel formativo capaz de edificar nossa prática profissional. Quando pensamos em solicitude, percebemos também a sua ligação com a solidariedade. Nos escritos de Ricoeur (2014), os dois conceitos aparecem como cuidado, porém inserem-se sobretudo como a capacidade de colocar-se no lugar do outro, de sentir-se com, especialmente nos momentos de dor e tristeza que nos atravessam. Diante das crianças, no exercício da nossa profissão, podemos citar como exemplo o choro que por vezes é capaz de incomodar e desorganizar os professores, estes por sua vez tentam regular/limitar esses momentos sem perceber ou identificar o quanto da criança que nos acompanha está presente nesse conflito cotidiano, nas memórias talvez inacessíveis

da proibição do ato de chorar quando éramos crianças, seja no ambiente escolar, seja no contexto familiar. Neste momento da escrita, rememoro as primeiras palavras que construí ao discorrer sobre as memórias da minha infância, nos momentos em que as lágrimas se faziam presentes em todo início de ano letivo, no colo das minhas primeiras professoras, no sentimento, talvez, de abandono ou medo do novo ambiente. Presencio, assim, o quanto da criança que fui me acompanha na docência. Quais os elementos que me compõem quando estou diante do planejamento ou, então, diante do ato de coordenar o trabalho pedagógico das professoras, quanto de mim está inserido nesse processo, nessa relação com o outro. Desse modo, o convite à narratividade de professores da infância nesta pesquisa encontra-se com a minha própria narrativa enquanto a escrevo.

Compreendo que a exploração das histórias da nossa formação, assim como salienta Day (2004, p. 171), “pode agir como uma janela através da qual os professores podem detectar as origens das crenças e das suas práticas de forma a rever suas influências”. O autor, em seus escritos, reflete ainda sobre o acúmulo de conhecimento em níveis - emocional e cognitivo que é moldado por nossas experiências passadas. O cotidiano vivido nas instituições de Educação Infantil ou os programas de formação dos professores podem não incentivar uma reflexão que verse sobre o sentido da experiência. Entendemos que a historicidade dos professores é reverberada nos espaços das instituições, nos modos de ser e pensar a profissão, como lembrou Meirieu (2006) ao destacar que, para cumprir seu ofício, o professor também deve acolher suas diferentes emoções e facetas do humano em suas ações. O autor defende que “já é hora de se olhar de perto a dimensão oculta de nosso ofício, essa intencionalidade profissional de origem que nos institui como professores. No sentido próprio do termo, é ela que nos mantém em pé” (MEIRIEU, 2006, p. 16).

Nosso terceiro capítulo apresentou o percurso que trilhamos sobre o acesso ao passado interpelado pela memória e pelo esquecimento. Ao nos valermos dos conceitos apontados sobre possíveis rastros, marcas ou impedimentos das memórias, entendemos como poderão ocorrer os processos narrativos dos nossos sujeitos de pesquisa. De igual modo, minhas narrativas pessoais possivelmente foram atravessadas por esquecimentos conscientes ou não do processo formativo.

O entendimento desses pressupostos alicerçam os passos seguintes da pesquisa, apresentados no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 4

### ONDE POUSAMOS NOSSOS PASSOS: UM CAMINHO DE COMPREENSÃO HERMENÊUTICO

*“Qual é a história que eu aqui desejei contar?  
De alegria e descoberta, de medo e segredo, de afetos.”*  
(LUFT, 2002)

Os capítulos anteriores revelaram fragmentos pessoais esboçados através da memória da professora/pesquisadora que venho construindo e (re)constituindo ao longo dessa trajetória, um caminho permeado por descobertas, inquietações e segredos revelados aos leitores - e inclusive a mim diante - do processo de narrar minhas lembranças e experiências. Revelou também os percursos acadêmicos ancorados nos autores que escolhemos para compor nossa história de pesquisa. Nos capítulos 1 e 2, apresentamos um percurso com a narratividade interligada à história e à memória, em nosso terceiro capítulo, aprofundamos nossos estudos no conceito de esquecimento exposto por Paul Ricoeur (2007), abarcando os estudos sobre a memória coletiva e individual no percurso de esquecimento, tal conceito está presente nas nossas histórias de formação.

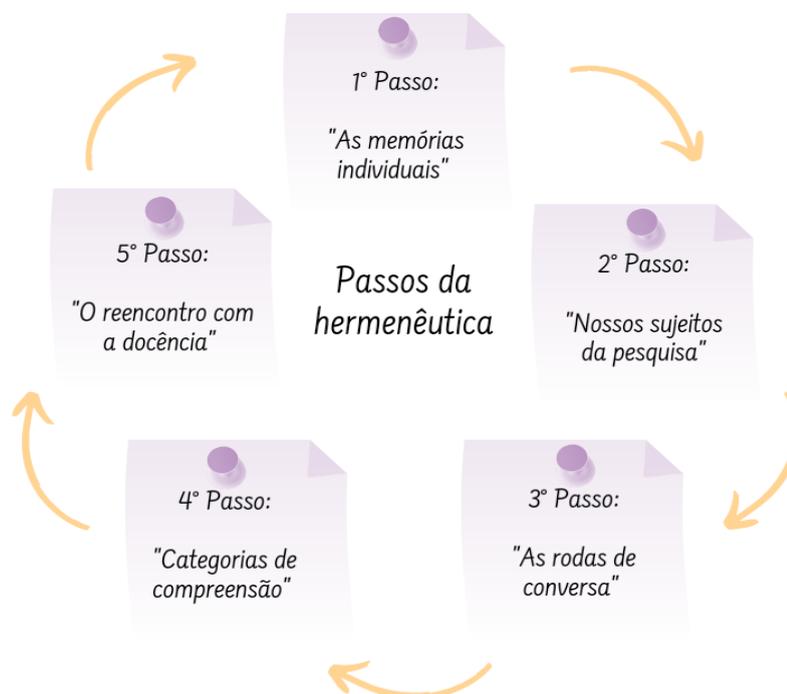
Através não só do conhecimento oportunizado pelos autores que nos acompanharam nos primeiros capítulos, como também pelos caminhos aos quais escolhemos percorrer após as leituras e reflexões fomentadas pelo estado do conhecimento, nossa escrita neste momento abre-se ao horizonte do campo de pesquisa e descobre como e o quanto os nossos sujeitos - professores da infância - contribuem e fundamentam nossos estudos, emprestando suas vozes e nos acolhendo enquanto pesquisadores e colegas de profissão. Explicitamos o nosso respeito e carinho por cada professor que compõe essa pesquisa. Também explicamos que nossa escolha pelo campo da Educação Infantil acontece por ser o cenário no qual estamos corporal e sensivelmente inseridas. Escrevo e proponho a pesquisa enquanto estou inserida também na escola da infância, vivenciando, como diz Lya Luft (2002), a alegria e descoberta, os medos, segredos e afetos dos

professores e das crianças, numa teia de relações que se entrecruzam e a qual escolho pesquisar.

Desse modo, apresentamos em nosso capítulo 4 as relações construídas com os sujeitos professores. Descrevemos o pousar dos nossos passos na escola da infância, ao lado dos professores e com objetivo de traçar um compreensão de cunho hermenêutico. Nesse momento nos debruçamos em um processo de compreensão sobre o campo e os sujeitos da pesquisa, a fim de reconhecermos as marcas deixadas pela memória, pela história e pelo esquecimento na produção de conhecimentos, nos debruçamos também na construção de tradições e ciência histórica sobre a formação de professores e a infância. Almejamos compreender os modos como as subjetividades produzidas através do nosso percurso metodológico reverbera na professoralidade.

Inspiradas pelos estudos de Habermas (1987), identificamos cinco passos hermenêuticos nos caminhos percorridos no processo de escrita da pesquisa. O **primeiro passo**, as memórias individuais, é composto por um exercício pessoal de rememoração e narratividade no encontro com a teoria de Paul Ricoeur e demais autores da Teoria Crítica esboçado, especialmente, nas primeiras páginas dessa dissertação. O **segundo passo** contextualiza nossos sujeitos da pesquisa, com o entrelace das vozes e memórias dos professores da infância. As rodas de conversa esboçam nosso **terceiro passo**, como um espaço de escuta e sensibilidade acerca da nossa temática. Nosso **quarto passo** é composto por nossas categorias de compressão, elucidam as compreensões de si e de mundo, as narrativas da infância e os encontros sincrônicos da memória e docência dos professores da infância. Por fim, o **quinto passo** discorre sobre as aproximações e implicações de uma pesquisa de formação pessoal no reencontro com a docência.

Figura 2: Passos da hermenêutica



Fonte: criação autoral.

No decorrer das próximas linhas, traçamos nosso horizonte de compreensão da pesquisa, do mundo e da professoralidade através de relações (re)construídas com os fios narrativos presentes nas memórias, nas histórias e nos esquecimentos de professores da infância e da pesquisadora.

#### 4.1 O primeiro passo: as memórias individuais

O primeiro passo trilhado teve início nas primeiras páginas dessa escrita, a primeira entrega ao texto, aos leitores e à mim, num processo de autoconhecimento e reconstrução de um imaginário acadêmico que fomentava o que seria de fato uma pesquisa de dissertação de mestrado e o quanto da minha constituição docente se insere nesse processo. Esse caminhar foi vagaroso, talvez um tanto receoso, e me fazia refletir sobre o quanto eu poderia falar em fragmentos de memórias, de histórias e de esquecimentos na universidade através de abordagens integrativas e formação humana. Desse modo, estudamos os caminhos que deveríamos trilhar para que nossa pesquisa fosse significativa no processo de formação de professores. Nossos passos foram se constituindo em meio às memórias e à

historicidade das narrativas pessoais. Relembro a leitura de Butler (2017, p.26) ao traduzir que as narrativas implicam numa “relação com o outro diante de quem falo e para quem falo. De modo que passo a existir como sujeito reflexivo no contexto da geração de um relato narrativo de mim mesma [...]”. Esse movimento reflexivo ocorre em um processo de continuidade e circularidade entre a criança que fui e a docente/pesquisadora que me constituo, e também nos encontros com as crianças e com os professores, ao exercer a docência enquanto coordenadora pedagógica de uma escola de Educação Infantil.

Ao adotarmos uma pesquisa qualitativa de cunho hermenêutico, somos instigadas por Habermas (1987) a entender esse processo inicial como uma das pretensões da hermenêutica e desejamos, então, buscar não só a interpretação das narrativas tanto pessoais quanto coletivas, como também um sentido de compreensão, o que significa “primariamente entender-se na coisa, e só secundariamente: destacar e compreender a opinião do outro, enquanto uma tal” (HABERMAS, 1987, p. 91). Nesse viés, o primeiro passo guiado pelas minhas memórias individuais, testemunha o meu encontro com a pesquisa e consequentemente com minha historicidade. É nesse processo contínuo e dialógico em que me insiro como uma “manifestação simbólica enquanto virtual participante do processo” (HABERMAS, 1987, p. 93). Ao narrar os meus processos formativos e mergulhar nas lembranças e recordações da minha infância, é relativamente fácil (o que não significa que não tenha sido, por vezes, doloroso) perceber que os sentimentos que permearam minha história foram tocados e adotam hoje novas significações e novos horizontes formativos. Em alguma medida, a escolha pelo caminho da docência é constituída, como descreve Pereira (2016, p. 50), pela personalidade e professoralidade que caminham juntas. Para o autor, a escolha pela docência é uma alternativa, “uma saída que o sujeito constrói a fim de realizar um projeto emergente em sua subjetividade”.

Ao escolher a docência como profissão, muito provavelmente não foi visível a relação existente entre minha infância e o interesse docente. No início desta trajetória acadêmica, eu ainda era atravessada pelos incômodos sentidos nos primeiros anos de escolarização, como mencionamos em nosso primeiro capítulo. Os sentimentos de não pertencimento, medo ao ingressar na escola, abandono ou de desajuste com o que acontecia ao redor foram percebidos também nas narrativas

dos professores. Ouvir suas vozes sobre os processos e relacioná-los com a constituição deste trabalho foi além de uma experiência de pesquisa e, em alguma medida, de validação das nossas pretensões, um momento de formação pessoal e profissional a todos os sujeitos envolvidos no processo. Ao realizar o convite aos professores, dois pensamentos se fizeram presentes: medo e alegria. Em muitos momentos, pensava não ser possível senti-los ao mesmo tempo, como duas substâncias que não conseguem se misturar. Contudo, vagarosamente eu entendia o quanto de medo me impulsionava a sentir alegria conforme os passos iam sendo realizados. O sentimento de medo relaciona-se com o início narrado, aquele medo do novo, de não saber quais seriam os próximos passos, pois eles dependiam da aceitação do outro. Já a alegria, era sentida também aos poucos, concomitantemente ao processo sendo concretizado nos aceites recebidos por cada professor.

Desse modo, entendo que nosso primeiro passo hermenêutico foi experienciado pelo processo de co-relação entre sentimentos e historicidade, imbricados pelas memórias tecidas desde a primeira linha desta escrita. Subjetivamente, minha professoralidade também guiava minha forma de tornar-me pesquisadora. Souza (2006, p. 27) compreende essa ligação como um processo de “dimensão interativa e dialógica” no campo de pesquisa, que na abordagem biográfica “possibilita apreender as memórias e histórias de formação no sentido da investigação/formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos e implicados com o projeto de formação”. Nas próximas linhas, descrevemos a continuidade do processo de pesquisa alicerçado pelo viés da formação.

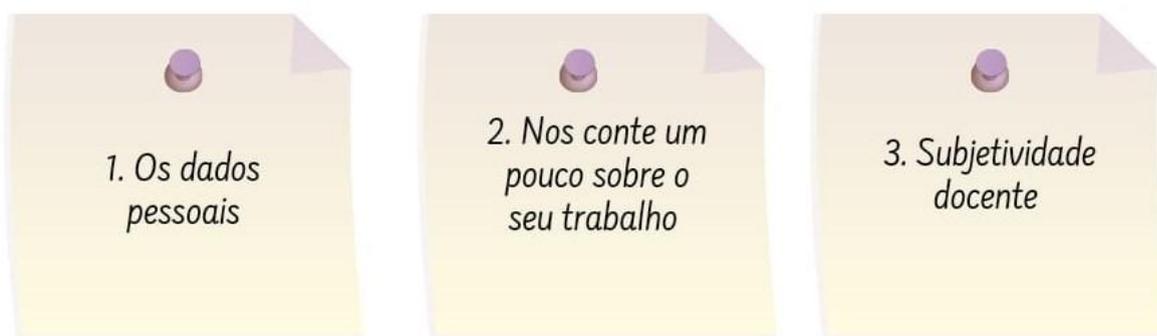
#### **4.2 O segundo passo: o entrelace das vozes e memórias de professores da infância**

O entrelace das vozes e memórias dos professores tem como mote o questionário exploratório realizado pelo grupo de estudos LabForma divulgado para os professores da Educação Infantil em maio do ano de 2021 intitulado **A docência na Educação Infantil**. Teve como objetivo coletar informações com os profissionais que atuam na Educação Infantil, buscando compreender suas demandas de formação e de trabalho, além de informações pessoais antes e durante o período de

distanciamento social, dentre outros objetivos. O questionário almejou o fortalecimento de uma pedagogia da presença em meio ao cenário pandêmico, através da aproximação com os professores. Nomeamos como pedagogia da presença a forma como o grupo de pesquisa procurou proporcionar momentos de acolhimento e formação com os docentes atuantes no município de Pelotas e com os estudantes dos cursos de Pedagogia no período de distanciamento social, quando nossas rotinas se estruturam a partir de telas e microfones ajustados. Além do questionário, o grupo coordenou o II Ciclo de debates intitulado: **Outro tempo, outra escola de Educação Infantil pós-pandemia**, com rodas de conversas e reflexões sobre os cenários transformados pela pandemia de Covid-19.

Desse modo, as relações com os professores se consolidaram com o reconhecimento do fazer docente frente às ações de diálogo propostas pelo LabForma. No questionário, em algumas linhas, os participantes puderam discorrer sobre o trabalho pedagógico na pandemia, sobre sua história com a profissão, sobre os sentimentos envolvidos na prática docente. O instrumento divide-se em três blocos:

Figura 3: Blocos questionário 2021

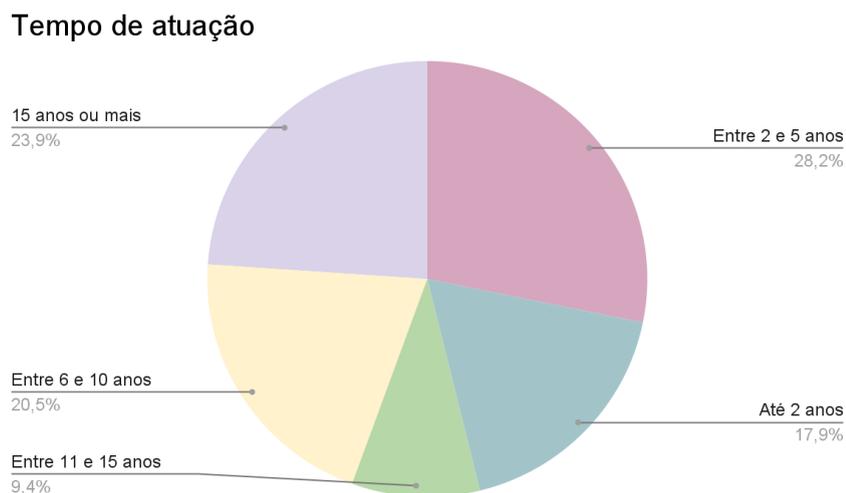


Fonte: criação autoral

Após transcorridos alguns meses de divulgação e circulação, o questionário obteve 117 respostas entre professores da região Sul do país. Entre eles 86,3% atuam na rede pública, 8,5% na rede privada e 5,1% são atuantes na rede filantrópica. O primeiro bloco **Os dados pessoais** abrangeu questões como nome, e-mail para contato, formação, rede de atuação, informações adicionais sobre o local de trabalho e qual o tempo de atuação. As respostas referentes à formação

informam que 54,7% possuem Pedagogia concluída ou em andamento, 14,5% Especialização concluída ou em andamento, 13,7% possuem Especialização em Educação Infantil. O tempo de atuação revela que a maioria dos professores possui entre 2 e 5 anos de tempo na carreira docente, conforme o gráfico:

Figura 4: Gráfico tempo de atuação



Fonte: criação autoral.

O segundo bloco intitulado **Nos conte um pouco sobre o seu trabalho** questionou os participantes sobre os autores escolhidos para a realização dos seus planejamentos, entre as questões: qual o entendimento sobre o papel na docência em relação: às crianças, às famílias e ao aspecto social/cultural, solicitou a posição dos docentes em relação a algumas sentenças e crenças encontradas na Educação Infantil, como por exemplo: “eu me tornei professor para mudar a vida dos meus alunos”, “eu me tornei professor por acreditar no papel transformador da docência”, “administrar as diferentes necessidades das crianças faz parte do meu trabalho na Educação Infantil”, “na escola a gente ensina, educação vem de berço” entre outras. Perguntou também sobre quais as principais modificações que o ensino remoto trouxe para o trabalho docente e como esse trabalho foi desenvolvido durante a pandemia de Covid-19. Ainda, quais as maiores necessidades dos profissionais da educação nos dias atuais e se os docentes se sentem acolhidos nas instituições em que trabalham entre outras questões que versavam sobre os saberes ocupados na profissão.

Os dois primeiros blocos do questionário serviram-nos como fonte de dados em relação ao cenário da Educação Infantil, aos sujeitos professores inseridos nas instituições e para que fosse possível a reflexão sobre o fazer docente diante também de um cenário modificado pela pandemia<sup>5</sup>. É possível perceber as sensibilidades produzidas num período de incerteza quanto à vida, ao trabalho e ao mundo social. As informações reveladas através da escrita dos professores reverberam em nossa pesquisa na medida em que os nossos passos precisavam ser conduzidos com cautela e generosidade numa relação de solicitude ao outro. Transcorridos alguns meses do decreto oficial da pandemia, do início de um ano letivo vivenciado de forma remota, as turbulências, os anseios e os desabafos sobressaíam nas escritas dos professores. Era necessário identificar quais professoralidades emergiram a partir das novas formas de fazer docente, os sentimentos e concepções de si e do outro (re)construídas neste cenário que ameaçava o futuro da humanidade e do projeto educativo. Desse modo, fomos apresentados a professores que aprenderam a dominar as tecnologias em um curto período de tempo, a docência que invadiu as casas e foi além dos muros das escolas, a uma vida pessoal que abarcou uma série de questionamentos viáveis e inviáveis de como fazer Educação Infantil a distância. O referido período convocava-nos, naquele momento, a mudar concepções fundantes da relação pedagógica, dos processos educativos fragmentados e indissociáveis da formação humana e de um caminho com a professoralidade. Os professores que saíram das escolas, dos seus locais de trabalho no início de 2020, encontravam-se atravessados por outras demandas ocasionadas pela pandemia mundial e, talvez, estivessem voltando ao ensino presencial mais fragilizados, com necessidade de acolhimento e (re)aprendendo a arte da partilha na prática docente. Estas manifestações são próprias das trajetórias de formação humana que subjazem a esta pesquisa. Dessa forma, os primeiros blocos puderam ser balizadores para construção potente e sensível dos encontros com os professores da infância.

O terceiro bloco, denominado **Subjetividade docente**, compõe a parte inicial da nossa pesquisa. Este bloco propôs aos participantes questões como: sobre quais

---

<sup>5</sup> Nos primeiros meses do ano de 2020, as escolas foram notificadas pelas secretarias de educação sobre a paralisação de suas atividades pelo período inicial de trinta dias, a fim de evitarem os riscos de contaminação do vírus Covid-19. No decorrer do período estipulado, oficialmente em 11 de março, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou a situação como uma pandemia.

eram os sentimentos mais fortes no cotidiano da profissão docente, quais as lembranças e/ou aprendizados de sua infância são percebidos sendo reprisados no trabalho docente, quais têm sido os sentimentos aprendidos com colegas e com as crianças, quais as expectativas pessoais acerca da docência na Educação Infantil e se estas têm sido vivenciadas, de que forma surgiu o seu interesse pela docência, quais foram as memórias escolares que mais lhe marcaram e quais sentimentos/emoções são marcantes na sua experiência como docente na Educação Infantil.

A análise do quadro geral de respostas subsidiou a escolha por realizarmos a pesquisa na escola com maior número de respondentes. A pandemia de Covid-19 reservou momentos de incertezas quanto a realização da pesquisa de modo presencial, foi necessário um tempo de espera para que nossa ida ao campo fosse segura e respeitosa com todos os professores envolvidos no processo. A escola com maior número de respondentes é uma grata, porém esperada e desejada surpresa. É o campo no qual me encontro corporalmente inserida, e é de fato a primeira escola que me acolheu como professora de Educação Infantil no ano de 2015, lá quando o medo do novo ainda se fazia presente no início da minha trajetória docente. Desse modo, há o sentimento de pertencimento conquistado ao longo dos anos, a abertura ao meu modo de ser docente, a aceitação das minhas inquietações com a docência diante das crianças, há também o acolhimento recebido na escola nos momentos de insegurança, que se (co)relacionam nesse processo de pesquisa.

Ao finalizarmos a parte introdutória, com a leitura das respostas, direcionamos o nosso olhar a seis respondentes atuantes em uma escola de Educação Infantil do município de Pelotas. Adotamos em nossas análises e transcrições, tanto no questionário exploratório quanto nas narrativas das rodas de conversa o termo “professores”, conforme mencionamos no início da nossa escrita, a fim de garantir a privacidade dos nossos sujeitos. Identificando-os pelas abreviaturas “P” (professor) e “Q” (questionário) seguido por um numeral nos fragmentos da primeira parte. Nas rodas de conversas, apresentamos as narrativas apenas pela abreviatura “P” (professor) seguida pelo numeral. A sequência numérica não está relacionada à ordem de narratividade dos sujeitos, a fim também, de assegurar o sigilo das suas histórias.

Dentre os seis professores, a maioria atua na rede pública de ensino no período que corresponde entre dois e cinco anos. O tempo de atuação dos professores relaciona-se com o meu, e lembro-me de, nas primeiras linhas dessa escrita, apontar a inexperiência ou experiência como algo relativo ao tempo de docência, algo que desvia nosso olhar sobre os caminhos que percorremos em nossa professoralidade.

Em relação ao planejamento, os professores citam como suporte às escolhas docentes as teorias de autores como: Freinet, Paulo Freire, Montessori, Vygotsky e Piaget. Autores conhecidos no campo de formação, especialmente na graduação em Pedagogia. Percebemos desse modo, suas fontes de inspiração ao trabalho docente. Ao questionamento sobre as relações em seus ambientes de trabalho, a maioria dos professores revelou se sentir acolhido no espaço em que ocupa e no qual desenvolve seu fazer docente. Descrevem os saberes aprendidos ao longo da formação, com a família e na prática profissional, como os mais relevantes na profissão. Já os saberes aprendidos enquanto criança na escola ocupam, na visão dos sujeitos, pouco espaço na docência. Nesse momento de análise dos dados, refletimos sobre a não percepção da própria infância no exercício da docência. Por um lado, há a interpretação de que os saberes aprendidos na infância são entendidos como exclusivamente didáticos e, então, não ganham espaço no fazer docente. De outro, é possível que os processos vividos na escolarização, muito embora estejam permeados por saberes subjetivos e integrativos de formação humana, sejam também interpelados pelos traumas, choros e angústias, capazes de proporcionar um apagamento dos saberes e da memória na vida adulta, uma “memória impedida”.

Ao perguntarmos sobre os sentimentos mais presentes no cotidiano da profissão docente, os professores versam sobre amor, alegria, empatia, afeto, carinho, união e entrelaçam esses sentimentos com: insegurança, desafio e frustração. Nos sentimentos aprendidos através das relações com colegas e crianças e naqueles que consideram marcantes nas suas experiências docentes, os professores acrescentam aos sentimentos: esperança, amizade, felicidade, ansiedade, compaixão, dor, mágoa, medo, sofrimento e tristeza. Percebemos que diferentes emoções surgem e compõem o fazer docente dos nossos sujeitos de

pesquisa, de modo a ampliar nossas reflexões para a realização das rodas de conversa a fim de oportunizar espaços para que tais sentimentos pudessem ter voz.

Quando os professores foram, ainda no questionário, instigados sobre as lembranças da sua infância que percebiam sendo reprisados no trabalho docente, apresentaram entre suas memórias, sentenças como: “a educação tradicional que infelizmente se repete na maioria das vezes e na forma que é estruturada as escolas” (PQ2), demonstraram a tentativa de não reprisar formas tradicionais ao narrar “procuro não replicar a forma tradicional de escola que eu vivenciei” (PQ5). Essas são, possivelmente, condições históricas vivenciadas por muitos de nós, professores ou não, que tiveram seu processo de escolarização em que predominava o modelo pedagógico transmissivo. As relações entre adulto e criança eram estabelecidas entre um ser que aprende e outro que ensina. Vivências que repercutem como uma lembrança reprisada no trabalho docente e evocam a memória “a criança não ser ouvida” (PQ4) como descreve um de nossos sujeitos de pesquisa. A referida sentença parece nos dizer algo mais, em que momento essa criança deixou de ser ouvida na sua trajetória de formação? O processo de escolarização reforça, por vezes, as crenças de uma sociedade que se estrutura a partir de uma imagem de criança que não é considerada sujeito de direitos, portanto, não há voz. Esse espaço, de uma criança enquanto sujeito histórico e de direitos, é conquistado na Educação Infantil, em perspectivas ainda muito recentes. No cenário atual, enfrenta a dualidade entre os métodos transmissivos e participativos de ensino. Esses movimentos perpassam as visões e entendimentos de instituições, profissionais, famílias e sociedade.

Dentre as expectativas acerca da docência na Educação Infantil, a maioria dos professores apontam o reconhecimento e o abandono do caráter assistencialista de trabalho com as crianças. As percepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional nos instiga a pensar nas relações que se estabelecem entre a infância e a escolha pela docência. Compreendemos nos fragmentos iniciais expostos no questionário talvez, o primeiro ensaio dos sujeitos sobre a percepção de suas expectativas, por ora profissionais, que manifestam o desejo por reconhecimento de seu trabalho em vista de uma educação integral das crianças. Uma educação que não seja mais vista apenas em seu caráter assistencial. De acordo com o tempo de atuação dos nossos sujeitos pesquisados percebemos que suas formações

vivenciaram os caminhos de uma Educação Infantil configurada no atendimento às necessidades básicas principalmente de cuidado. Desse modo, os sujeitos experienciam tal modelo ao longo da sua formação, posteriormente adentram na docência de modo a ajustar/questionar/refletir seu modo de fazer docente ao referido modelo, explanam impulsionar sua prática a modelos ampliados à uma visão de mundo capaz de garantir uma educação básica de qualidade pautada em ações participativas de protagonismo das crianças. Diante disso, é possível talvez traçarmos algumas reflexões: tal desejo/expectativa perpassa também pelos anseios em sermos ouvidos/atendidos na infância? Se pensarmos que a educação pautada no caráter assistencial foi reverberada desde os processos educativos de nossos pais, avós, bisavós (nossa ancestralidade) é cabível a reflexão de que é necessário validar e acolher nosso processo formativo, ouvido/atendido ou não durante o período escolar, de modo a entender uma infância que não compõe apenas o passado da nossa historicidade, mas também adentra os caminhos percorridos por nossa professoralidade na medida em que nos tornamos adultos que vivenciam/trabalham com as infâncias. Ou seja, as expectativas que almejamos para a Educação Infantil, possivelmente, esteja composta por nossos também desejos infantis sobre o ambiente escolar.

O interesse pela docência surge na vida dos professores pesquisados, de dois distintos modos: desde o espelhamento na infância até aqueles que não se imaginavam na docência e descobriram o interesse durante a trajetória de formação. Nas memórias escolares presentes ainda hoje na vida dos professores, estão: o gosto pelos estudos, as professoras que foram e ainda são inspiração e sinônimo de acolhimento, as aulas de matemática e educação física. Conforme aponta, esse fragmento:

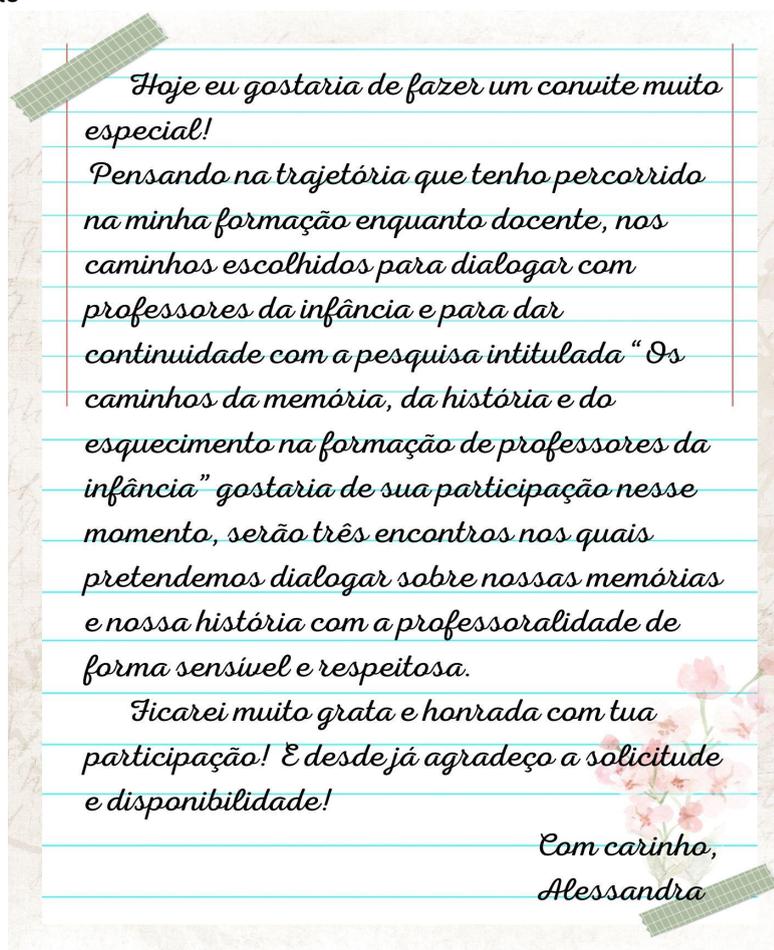
[...] Quando estava na Educação Infantil dois profissionais incríveis passaram pela minha vida, sempre me trataram com respeito e afeto, respeitando meu limites, pois para mim mesmo com muita conversa dos meus pais explicando tudo com muito amor, para mim ficar na escola longe deles era torturante. [...] Hoje ao me deparar com crianças chorando na escola, sempre lembro delas e faço o que fizeram por mim, auxiliando a criança a nomear suas emoções, escutando seus medos e dando todo carinho e segurança que ela precisa naquele momento. (PQ. 3)

O processo de formação convida para uma visita às memórias da nossa infância, especialmente, quando nos encontramos diante das crianças e de seus imaginários infantis. Na escrita dos professores também aparecem, conforme suas

palavras, “memórias não tão boas” como: discriminação, comportamento e a ausência de respostas. Memórias dolorosas que, por vezes, são esquecidas ou não acessadas, conforme pontuou Paul Ricoeur ao falar sobre nossos esquecimentos.

Ao longo do processo da pesquisa, a partir do diálogo inicial na escola e a participação nos projetos coordenados pelo grupo LabForma sobre a formação docente, três professores interessados nas abordagens de formação humana foram convidados a se juntarem ao grupo de participantes, totalizando nove vozes de professores que compõem nossa dissertação. Após a apresentação informal da pesquisa, o convite realizado aos professores foi transmitido através de uma carta, nela foi escrita a seguinte mensagem:

Figura 5 : Carta convite



Fonte: criação autoral.

Ao realizar o convite, foi explicado aos professores sobre a livre participação na pesquisa. Por fazer parte da equipe da escola, estar à frente da coordenação

pedagógica e me relacionar diariamente com os professores escolhidos, a preocupação repousava inicialmente em não interferir nas escolhas, na vontade e no desejo por parte dos participantes. Desse modo, os encontros foram planejados previamente e conduzidos com o auxílio da orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maiane Ourique e da colega do grupo Labforma Prof<sup>a</sup> Juliana Farias, especialmente pela experiência das professoras na condução de diálogos formativos em grupos. Almejamos que as vozes dos professores pudessem ser expostas e ouvidas sem as interpelações da relação de trabalho e hierarquização. A seguir, esboçamos cada um dos encontros.

#### **4.3 O terceiro passo: o encontro com as mandalas nas rodas de conversa**

Nosso terceiro passo de percurso metodológico é definido pela construção e realização das rodas de conversa com os professores da infância. Consideramos que tal metodologia consiste em um instrumento enérgico para coleta de dados ao expressarem o diálogo como um elemento carregado de potencialidades, fato que ocasionou uma “experiência formativa” (WARSCHAUER 2002, p. 49-60). Integramo-nos como sujeitos participantes na medida em que conduzimos as rodas e expressamos nossas histórias e sentimentos, colocando-nos ao lado dos professores e partilhando das experiências da pesquisa. A obra **A roda e o registro** de Cecília Warschauer diz que conversar em roda, significa compreender com profundidade, produzindo reflexões no sentido de partilha. Nossos encontros produziram através da presença física a implicação de “capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentamento das diferenças, e o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro”( WARSCHAUER 2001, p. 179). Ressaltamos que nossos sentidos estiveram atentos a uma observação respeitosa aos diálogos construídos durante os encontros, os quais representaram os modos de pensar e falar dos sujeitos envolvidos no processo de narrar suas próprias histórias. Desse modo, criamos um clima que diminuísse as possibilidades de julgamentos ou constrangimentos entre os participantes e ministrantes.

Partimos, após o momento da qualificação da pesquisa, encorajadas pelas vozes das professoras Georgina Lima e Valeska Fortes, a pensar na potência que as rodas de conversa carregavam na trajetória de pesquisa e no quanto o caminho

trilhado anteriormente com os escritos do questionário exploratório deveriam compor nosso trabalho. A partilha sensível da primeira apresentação da nossa pesquisa foi um momento acalorado pelo pensar com o outro, para o outro a partir de si. Ao narrar os primeiros capítulos escritos, conto sobre minha história com os caminhos da infância e de memórias que, de algum modo, ainda hoje me sensibilizam. No momento de pausa para ouvir as contribuições da banca, teve início o processo de entender como o texto tocou os leitores, como foi a relação construída pelo outro ao entender-se e entregar-se ao texto. Entendo a escrita acadêmica como um desafio corajoso, mesmo antes de pensar em um projeto de pesquisa pautado nas minhas histórias pessoais. Compreendo agora a descoberta de um caminho em que escrever tornou-se um “colocar-me ao mundo” e após a apropriação dos pareceres reflexivos realizados pela banca de qualificação, afetuosamente encorajo-me à continuidade das temáticas estudadas.

Inicialmente, almejamos oportunizar espaços de formação com trocas de experiências e com a possibilidade de reviver momentos das nossas vidas, especialmente, em nossas infâncias, a fim de produzir dados significativos e de reorganizarmos os discursos encontrados na professoralidade. Contudo, encontramos ao longo do caminho muito além do que conseguimos talvez expressar nessa escrita. Entendo que a expressão dos sentimentos produzidos pode parecer romântica ou talvez distante das escritas acadêmicas no campo de pesquisa. Esclareço que tal momento da pesquisa perpassou práticas integrativas de acolhimento e possibilidade de reconexão e conhecimento de si, tocando, portanto, na dimensão emocional e espiritual dos professores. As palavras aqui narradas podem ser carregadas das emoções que ainda me acompanham e transformam minha professoralidade na medida que alcançam as lembranças das nossas rodas de conversa. Tomarei a liberdade de convidar os leitores à experiência de imaginação ao narrar sobre cada encontro, esse é um convite sensível e desejo que ele seja capaz de fazê-lo integrar-se aos nossos encontros com os professores e, talvez, com suas experiências e histórias de vida, mesmo que fisicamente distante e atemporal.

Durante a escrita do planejamento das rodas de conversa, nossos passos metodológicos foram sendo atravessados pelas emoções que senti ao cursar a disciplina de docência orientada no Programa de Pós-Graduação em Educação. Fui

sensibilizada pelos processos formativos das alunas do curso de graduação em Pedagogia no período de pré estágio em Educação Infantil<sup>6</sup>. Percebo esse momento, como a minha primeira experiência como docente na universidade, conseguia sentir o medo do novo ciclo também se fazendo presente, pude ao longo do caminho, enxergar os anseios da criança que fui ao chorar para entrar na escola encontrando-se com os anseios da professora adulta, que tinha como tarefa além das trocas de conhecimentos reservados para a disciplina, acolher as estudantes e fazer parte da suas formações. Nesse percurso, também não estive sozinha. Conte com a parceria, orientação e apoio das professoras Elisa Vanti, Maiane Ourique e Marcelo Oliveira, educadores que me acolheram e são fontes de inspiração nos caminhos da formação numa perspectiva humana dos sujeitos.

Ainda em meio a pandemia, em abril de 2022, nossos corações pulsavam ansiosamente pela presença física. As medidas de segurança contra a Covid-19 permitiram o retorno das atividades práticas de ensino na universidade e assim ocorreu o primeiro momento presencial depois de um ano e meio de atividades remotas. Nosso reencontro aconteceu num belo dia de sol às margens do São Gonçalo, conectadas com a natureza e aos nossos anseios e emoções. A pandemia furtou-nos de momentos como esse, o encontro com as pessoas, a aproximação de corpos que sentem, exploram, estudam e são movimentados pelo mesmo objetivo, no nosso caso, o encontro para falarmos e estudarmos sobre a infância. Essa aula, teve para mim, um sentimento de esperança embriagado de uma emoção que gritava no peito: “Vencemos”. Aqui, ao rememorar esse momento, a emoção retorna, faz os olhos lacrimejarem e o coração bater um pouco mais forte. São os sentimentos e experiências que o processo de formação reverbera em cada um de nós. É o corpo composto pelos afetos, como diz Nadja Hermann (2018). Ademais, a autora nos guia a uma formação estética que abarca as relações tecidas entre o corpo e a alma, como o campo que:

[...] põe em movimento a imaginação (como Kant já havia indicado), forjando o material dado, desafiando os sentidos e lançando luz sobre a pluralidade, pois nos permite configurar novos sentidos. Uma vez liberada de hierarquizações restritivas, é possível reconhecer que a estética promove a constituição de um mundo interior pelo desenvolvimento da imaginação, que, recuperada em sua força produtiva, capacita a fazer conjeturas e

---

<sup>6</sup> Disciplina Práticas educativas VIII e Teoria e Prática Pedagógica VIII – Educação Infantil ofertada no período de março - junho 2022– Semestre de Referência: 2º/2021. Ministrado pelos professores Elisa Vanti, Maiane Hatschbach Ourique e Marcelo Silva.

acolher formas de vida distintas, ampliando o conhecimento dos afetos, avaliando suas consequências. Auxilia a interiorizar sentimentos, preparando-nos para reordenar nossos pensamentos, emoções e motivações. (HERMANN, 2018, p. 11-12)

Diante do campo que escolhemos para realizar nossa pesquisa, na formação de professores da infância inseridos em uma instituição de Educação Infantil, percebemos o quanto o ato de lidar com nossos afetos é a busca do olhar para si. Uma compreensão de quem somos e de onde partimos nas nossas escolhas diante da profissão docente. O convite às sensibilidades propõe que os sujeitos professores possam buscar outras formas e compreender a si mesmo e ao mundo, além dos discursos enraizados em seus processos de formação. Ourique e Pedroso (2016, p. 207) afirmam que os processos sensíveis/estéticos “criam inclusive, possibilidades de desconstruir estereótipos e preconceitos que vulgarizam as relações cotidianas e deformam seu processo formativo”. Concordamos com as autoras e imaginamos as reflexões que são convocadas na medida em que permitimos o entrelace dos afetos produzidos a partir de perspectivas do campo subjetivo de nossas formações. Afinal, é possível que ainda sejam reverberados em nossa trajetória docente, de modos conscientes ou não, as histórias romantizadas sobre a figura do professor de Educação Infantil, os alicerces que configuram nosso fazer pedagógico, os afetos ou desafetos que são experienciados ao longo da docência.

As lembranças que evoco sobre as experiências vivenciadas no estágio de docência, fomentam aos afetos produzidos em uma das propostas dirigida pela professora Maiane Ourique. Tal proposta consistia na criação de uma mandala a partir de um objeto da infância, trazido pelas alunas. O percurso iniciou com um exercício de atenção plena e após foram construídas as mandalas.

Figura 6: Primeiro encontro presencial/abril-2022.



Fonte: acervo pessoal da autora.

O objetivo principal do primeiro momento da aula repousava em propor um momento de reconexão com a criança que fomos (e que, de algum modo, ainda vive em nós) a fim de oportunizar pensarmos sobre a nossa própria formação e escolha pela profissão docente. Na imagem, as alunas estão em círculo construindo suas mandalas da infância com objetos pessoais e elementos da natureza. Ao acompanhar o processo que estava sendo vivido pelas alunas, percebi que as palavras e os gestos vibravam em meu corpo (e não só em minha mente), me convidando a entender as memórias que estavam ali, pulsando e se transformando durante a dinâmica. E diante dessa escrita, estudando sobre a simbologia das mandalas e seu poder de concentração e individuação, compreendo o quanto do processo de reconectar com o si, com a busca do ser, me atravessava naquele momento. No exercício de pensar sobre a criança que fui, como descrevi ao longo da escrita do primeiro capítulo, percebi o quanto as mandalas poderiam ser o caminho metodológico pelo qual conseguiríamos alcançar as memórias, a história e o esquecimento na formação de professores da infância. Desse modo, surge nosso

convite à narratividade dos professores através da roda de conversa estruturada com dinâmicas de mandalas. Escrevo sobre o encontro com esse elemento arquetípico nas próximas linhas, a fim de convidar os leitores ao entendimento que estruturamos acerca do nosso instrumento de pesquisa.

Encontramos em diversos escritos e estudos dedicados ao tema, que a potência das mandalas está em acessar e expressar marcas das memórias e apagamentos dos sujeitos envolvidos no processo. Os encontros com os professores tiveram como foco inicial as questões da memória, da história e do esquecimento através das lembranças da infância, da formação e questões cotidianas (anseios, problemáticas e demandas enfrentadas nas escolas e diante da professoralidade). O conceito de circularidade, atrelado às mandalas, implica a memória da história e assim percorre os tempos de passado e presente que estão imbricados na historicidade da sua simbologia. Entendemos que as memórias dos professores são acompanhadas da sua historicidade com a formação, transitam pelo passado e pelo presente em suas práticas cotidianas diante das crianças.

O desejo por conhecer as simbologias do nosso arquétipo de pesquisa cresceu e nos desafiou a novas leituras. Um autor chamou-nos especial atenção, Carl Jung (1875-1961) dedicou-se a estudar as mandalas e as descreve como a representação geométrica da dinâmica relação entre o homem e o cosmo, ou seja, entre nós e aquilo que nos criou, entre nós e o universo. Desse modo, as mandalas apresentam um significativo papel na formação do imaginário humano. Jung (1959, p. 3) narra:

[...] Eu percebi que tudo, todos os caminhos que trilhei, todos os passos que dei, me trouxeram de volta a um único ponto – um ponto central. Tornou-se muito claro para mim que a Mandala é o centro. É o expoente de todos os caminhos. É o caminho para o centro, para a individuação.

O pensamento junguiano descreve que existe um processo de individuação, diferente de individualização. O autor conceitua a individuação como a busca da completude do ser, “significa tornar-se um ser único, na medida em que por individualidade entendemos nossa singularidade mais íntima, última e incomparável, significando também que nos tornamos o nosso próprio si-mesmo” (JUNG, 2011, p. 63). O processo de tornar-se si mesmo aproxima-se com os estudos de Judith Butler e Paul Ricoeur já apontados na pesquisa como processos de uma busca de sentido,

ou então, da busca pelo reconhecimento de quem nos tornamos ao longo da formação.

Os estudos de Jung (2002) relacionam a construção das mandalas com as condições nas quais construímos nossa experiência humana, entre o interior (pensamento, sentimento, intuição e sensação) e o exterior (a natureza, o espaço e o cosmo). Sua funcionalidade é compreendida como um círculo mágico, como uma espécie de portal que nos encaminha para o centro. Jung (2002, p. 352) salienta:

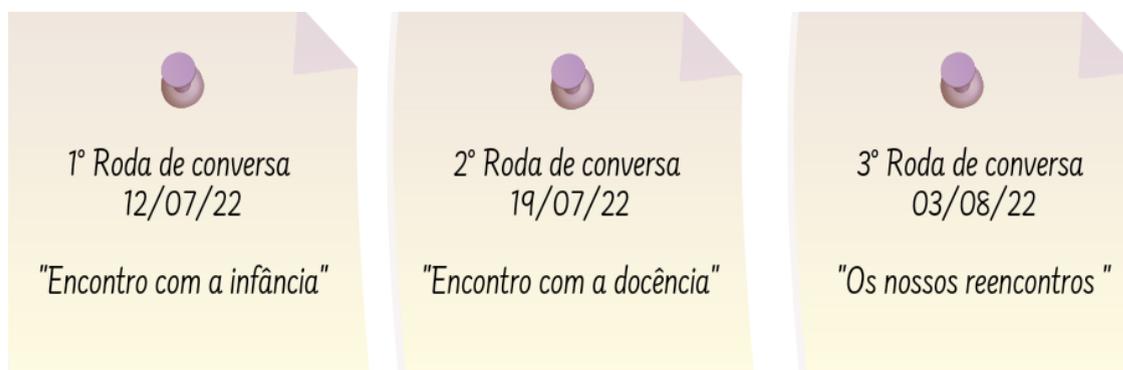
[...] Este centro não pensando como sendo o “eu”, mas se assim se pode dizer, como o “si mesmo”. Embora o centro representa, por um lado, um ponto mais interior, a ele pertence também, por outro lado, uma periferia ou área circundante, que contém tudo quanto pertence a si mesmo, isto é, os pares de opostos, que constituem o todo da personalidade.

Desse modo, o centro pertence primeiro à consciência e posteriormente ao inconsciente pessoal e, finalmente, a um segmento de tamanho indefinido chamado inconsciente coletivo. Jung (2002) define o inconsciente coletivo como as estruturas que determinam nossos contornos físicos, ou seja onde estão nossas vivências, modelos de comportamentos de natureza psíquica que se acumularam ao longo da história universal, aquela comum a todos os indivíduos. Já o inconsciente pessoal é conceituado pelo autor como as experiências de cunho individual, que podem já terem sido conscientes, porém desapareceram da consciência por terem sido reprimidas ou esquecidas. As reflexões propostas por Jung (1875-1961) acompanham os passos seguidos pela pesquisa, na medida em que buscamos compreender sobre os caminhos percorridos pela memória, pela história e pelo esquecimento na formação de professores da infância. Apontamos nos capítulos anteriores o quanto a formação docente é atravessada pelas memórias e pelas histórias dos sujeitos, mesmo que de forma inconsciente, como observa Paul Ricoeur ao discorrer sobre o esquecimento e sobre a nossa “memória impedida”.

Organizamos, desse modo, nossos encontros com os professores da infância ancorados nos conceitos e nas reflexões descritas sobre os estudos dos instrumentos da pesquisa: as rodas de conversas e as mandalas. Foram realizados registros compostos por gravações, fotos e anotações após o processo, com o

cuidado sobre a preservação das identidades dos professores<sup>7</sup>. Nosso cronograma foi pensado e realizado em três encontros, respectivamente:

Figura 7: Cronograma rodas de conversa



Fonte: criação autoral.

Organizamos previamente o espaço da sala de encontro, preparando um ambiente acolhedor de conversas e afetos. Entendemos que o decorrer do caminho de pesquisa perpassa pelos momentos de preparo e organização, o planejamento e a intencionalidade de cada roda de conversa. Os momentos foram pensados e estudados com cuidado e atenção pela professora orientadora responsável Maiane Ourique, por mim e pela colega Juliana Farias, desde gestos de acolhimento e empatia, canções e a materialidade ofertada para a confecção das mandalas até os conceitos e exemplos compartilhados. Também as ministrantes realizavam exercícios de respiração e atenção plena antes dos encontros, pois sabíamos que o trabalho de acesso às memórias requer a presença do ouvinte. Nosso encontro acontecia previamente, antecedendo cada roda de conversa na pesquisa e, arrisco-me a dizer que, talvez, nosso encontro na vida tenha sido um dos (re)encontros de almas parecidas, aquelas às quais somos presenteadas ao longo da nossa jornada. Metaforicamente justifico assim a afinidade na comunicação e nos sentidos almejados para cada encontro com os professores.

Ao início de cada roda, propomos um momento inicial de meditação guiada com a intenção de acolher os sentimentos presentes internamente nos professores dentro da escola. Na medida em que convidamos nosso corpo e nossa mente a

---

<sup>7</sup> Os professores participantes foram orientados a respeito da temática da pesquisa, sobre a garantia de sigilo das informações recebidas e ao aceitarem nosso convite, assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, documento arquivado pela pesquisadora.

habitar o mesmo instante, compreendemos que é possível acessar de forma mais consciente nossas memórias, histórias e esquecimentos refletidos em nosso caminhar com a professoralidade. Depreendemos o entendimento de que aquilo que nos compõe no momento presente também carrega quem fomos durante nossa trajetória de vida, de modo que as dinâmicas das rodas de conversa suscitaram um reencontro com os sentimentos, presenças e silêncios encobertos pela rotina profissional e pessoal de cada professor.

Ao iniciar o roteiro das rodas de conversa, reconheço para os leitores nesse momento da escrita que racionalizei meus pensamentos de modo, talvez, apenas prescritivo: 1) ouvir as vozes dos professores da infância em um cenário habitado pelo meu fazer docente; 2) transcrever suas narrativas em nossos dados de pesquisa. Ou seja, como plano de fundo eu até poderia entender estar diante de sentimentos que se interligam entre a ansiedade pela escuta e o conforto pelo cenário conhecido, e que como resultado estaria diante dos dados e futuras compreensões. Um percurso que, de fato também ocorreu, contudo meu pensamento racionalizado naquele momento não permitiu a contemplação consciente de que nossos dados de pesquisa seriam carregados de entrega, sentimentos, afetos, conexão com memórias e histórias compartilhadas entre todos os sujeitos presentes nas rodas, em cada subjetividade que foi tecida de forma sensível e protegida pelo vínculo criado entre pesquisadores e sujeitos. Embora imbricada pela hermenêutica dos sentidos que percorrem o caminhar da pesquisa, por vezes, nosso “ser” constituído por um modo fragmentado de aprendizagem com primórdios desde nosso processo de escolarização reverbera na opacidade do encontro com um novo horizonte formativo. O formar-se nesse caminho, é sempre a busca de sentidos que nos encontram, no cenário em que narrei, no encontro com os professores que mostraram o quanto nossas rodas de conversa foram além das elaborações pré-escritas. O quanto nossos dados de pesquisa demonstram histórias de vida compartilhadas, percursos que, na medida em que foram acessados, não retornam ao passado sem as interpelações do presente. Memórias e histórias entregues às suas próprias interpretações e também às interpretações futuras. É para esse novo horizonte formativo que voltamos nosso olhar compreensivo e somos capazes de reconstruir hermeneuticamente nossas crenças e tradições.

### 4.3.1 A primeira roda: encontro com a infância

Ao iniciarmos nossa primeira roda de conversa, no dia 12 de julho de 2022, uma terça-feira fria de inverno, percebi os olhares curiosos e a expectativa que se formava ao nosso redor. Aos poucos, nossos professores chegavam e se acomodavam nas cadeiras dispostas em círculo. Nosso objetivo no primeiro encontro era que pudéssemos sensibilizar os participantes para as possíveis correlações dos fios narrativos de suas infâncias e a compreensão de si e de mundo. Para isso, após entregar a carta de convite à pesquisa, solicitamos que cada participante trouxesse um objeto de sua infância, escolhessem alguns elementos da natureza e disponibilizamos fios de lã, tesoura, tecidos e papelão. Ao nos apresentarmos, nos colocamos à disposição do grupo para que nossos encontros fossem permeados pela confiança, afetuosidade e que, de fato, pudéssemos criar um ambiente de escuta e entrega. Um desejo sonhador - se compararmos às queixas frequentes sobre forte presenças das práticas burocráticas e truculentas na escola contemporânea - mas que, ao final dos encontros, foi percebido através dos laços afetivos que construímos e dos sentimentos de gratidão expressados na última roda de conversa.

Os primeiros 10 minutos (aproximadamente) dos encontros, como mencionamos anteriormente, eram dedicados ao momento de atenção plena. Técnica que auxilia o corpo e a mente a ficarem nas sensações do tempo presente, desligando-se do excesso de pensamentos e sentimentos do dia a dia. A meditação fez um convite a rememoração das lembranças e memórias da infância através de um objeto da infância escolhido previamente pelos professores. É proposto a partir da meditação que percebam as memórias que o objeto carrega, convidando-os a despertar lembranças de quando brincavam com o objeto. Ainda na meditação, os professores deveriam pensar imageticamente em um cesto imaginário, onde deveria ser colocado todas as memórias e os sentimentos relacionados ao objeto.

O segundo momento que compõem nossa primeira roda de conversa foi proposto que os participantes compartilhassem um momento da sua semana que o fez se sentir vivo, a fim de acolhermos de uma forma mais profunda a bagagem que os professores trazem para escola, a bagagem que os faz se colocarem no dia a dia, os elementos que compõem sua professoralidade diante das crianças. Os



Entre os elementos da infância estavam: ursos de pelúcia, bonecas, fotografias, brinquedos, revistas/livros e elementos da natureza. Todos os objetos acompanharam algum momento da infância dos nossos professores e, de modo significativo, os convidaram a acessar suas lembranças. Durante a construção, suas vozes eram guiadas pela narrativa de seus processos de escolarização, de brincadeiras da infância e de encontro com as primeiras referências de vida. Com as mandalas construídas, os participantes saíam do centro da roda e retomavam aos seus lugares no círculo. Eram encorajados então a compartilhar suas experiências suscitadas pelas perguntas: *“quais são os sentimentos envolvidos nesse processo? Como você percebe a criança que foi? e o que dessa criança ainda vive em ti?”*. Ao final do encontro, pedimos aos participantes que descrevessem em uma palavra, qual o sentimento mais presente. As perguntas guiaram as discussões, porém não eram de caráter obrigatório para o compartilhamento das experiências. Percebemos que nosso primeiro encontro foi de reconhecimento e entendimento sobre o processo que se iniciaria numa jornada carregada de emoções. Nossa percepção repousa no entendimento de que os aspectos que não vivenciamos em nossa formação, como a narratividade sobre a nossa infância e o encontro com a criança que fomos, estão presentes também na docência. A rotina com longas jornadas de trabalho dão lugar ao planejamento por vezes distante da percepção de que nossas escolhas perpassam pelas relações que construímos ainda na infância.

#### **4.3.2 A segunda roda: encontro com a docência**

Nosso segundo encontro ocorreu na terça-feira da semana seguinte, no dia 19 de julho de 2022. Teve como objetivo principal estabelecer relações entre virtudes percebidas nas figuras potentes da nossa escolarização e as repercussões dessas características no nosso cotidiano. Para esse encontro, solicitamos que os professores trouxessem uma fotografia ou uma recordação de algum momento do seu processo de escolarização. O objeto é o elemento central da nossa segunda mandala. Nosso momento de atenção plena do segundo encontro foi o convite a um passeio para um lugar agradável, no qual sentíssemos conforto e alegria. Neste lugar, aproximava-se uma figura/pessoa com a qual estabelecemos um diálogo, uma conversa sincera sobre nosso encontro com a profissão docente. Através da

meditação, contamos silenciosamente e internamente sobre os desafios que cruzaram nosso caminho, sobre as virtudes que aprendemos com a nossa figura referência de formação e que se tornaram os tesouros por vezes escondidos na nossa prática docente. No convite para construção da mandala, solicitamos que os professores retirassem de um baú, pequenos pedaços de papel e ali escrevessem as virtudes que surgiram ao longo da meditação. Assim como a fotografia, as virtudes também deveriam compor suas mandalas.

Figura 9: Mandala processos formativos



Fonte: acervo pessoal da autora.

Dentre as fotografias e representações, os professores compartilharam recordações das primeiras professoras, da figura materna, dos colegas do período de escolarização e de suas infâncias na escola. Após a construção, os professores foram convidados a compartilhar suas reflexões sobre as seguintes questões: “*em quais momentos você percebe tais virtudes no seu dia a dia? O que pode lhe afastar*

*dessas expectativas e virtudes no dia a dia? Quais atitudes, pensamentos e/ou sentimentos estão mais presentes em seu cotidiano? Eles lhe afastam ou lhe aproximam de suas aspirações iniciais com a profissão?”*

Através das histórias narradas, percebemos o caminho de encontro entre as memórias, as histórias e os esquecimentos vivenciados em alguma medida no processo de formação e encontro com a docência. Ao relembrares os momentos de escolarização, os professores expressaram o caminho percorrido dentro de sua professoralidade no encontro com as infâncias das crianças com as quais atuam. Nosso segundo encontro também foi permeado por emoções de sujeitos que voltaram ao passado, vivenciando esse processo com as interpelações do presente. Presenciamos através da roda de conversa os momentos de entrega e disponibilidade para acessar as memórias de infância que, de algum modo, carregavam medo, angústia e anseios no início do processo de escolarização acompanhados pelo conforto de figuras que se tornaram potentes e significativas em suas formações.

Após realizarmos os dois primeiros encontros, sentimos a intensidade dos processos vivenciados. Percebemos concomitantemente os sentimentos envolvidos dos sujeitos participantes e o quanto do nosso papel de pesquisador envolve-se em uma teia de intersubjetividade. Dito de outro modo, nossas relações também apropriaram-se das reflexões dispostas nas rodas de conversa, as histórias que iam sendo contadas, de algum modo, relacionam-se entre si. A formação do outro, implica em minha própria formação.

#### **4.3.3 A terceira roda: os nossos reencontros**

Em nosso terceiro encontro, sentimos a necessidade de reorganizarmos nosso cronograma visto que seria, de forma burocrática e para os fins da pesquisa, nosso último momento de conversa com os professores. Entendemos o momento de pausa, de um espaço maior no intervalo entre o segundo e terceiro encontro. Tínhamos como pretensão assegurar que os sujeitos pudessem absorver e acolher as emoções sentidas e que suas narrativas ocupassem espaço em seus processos formativos. O ato de narrar a si mesmo exige um movimento de coragem e de

compreensão pelos acontecimentos, pelas tradições e pela história que nos foi contada.

Desse modo, nosso último encontro ocorreu após duas semanas, no dia 03 de agosto de 2022. Alguns dias antes do nosso encontro, preparamos um convite enviado aos professores, nele havia uma meditação guiada<sup>9</sup> que versou sobre um encontro com nossa criança e as relações que construímos em nossa docência. Havia também instruções para a escrita de uma carta pessoal.

Figura 10: Carta convite último encontro



Fonte: acervo pessoal da autora.

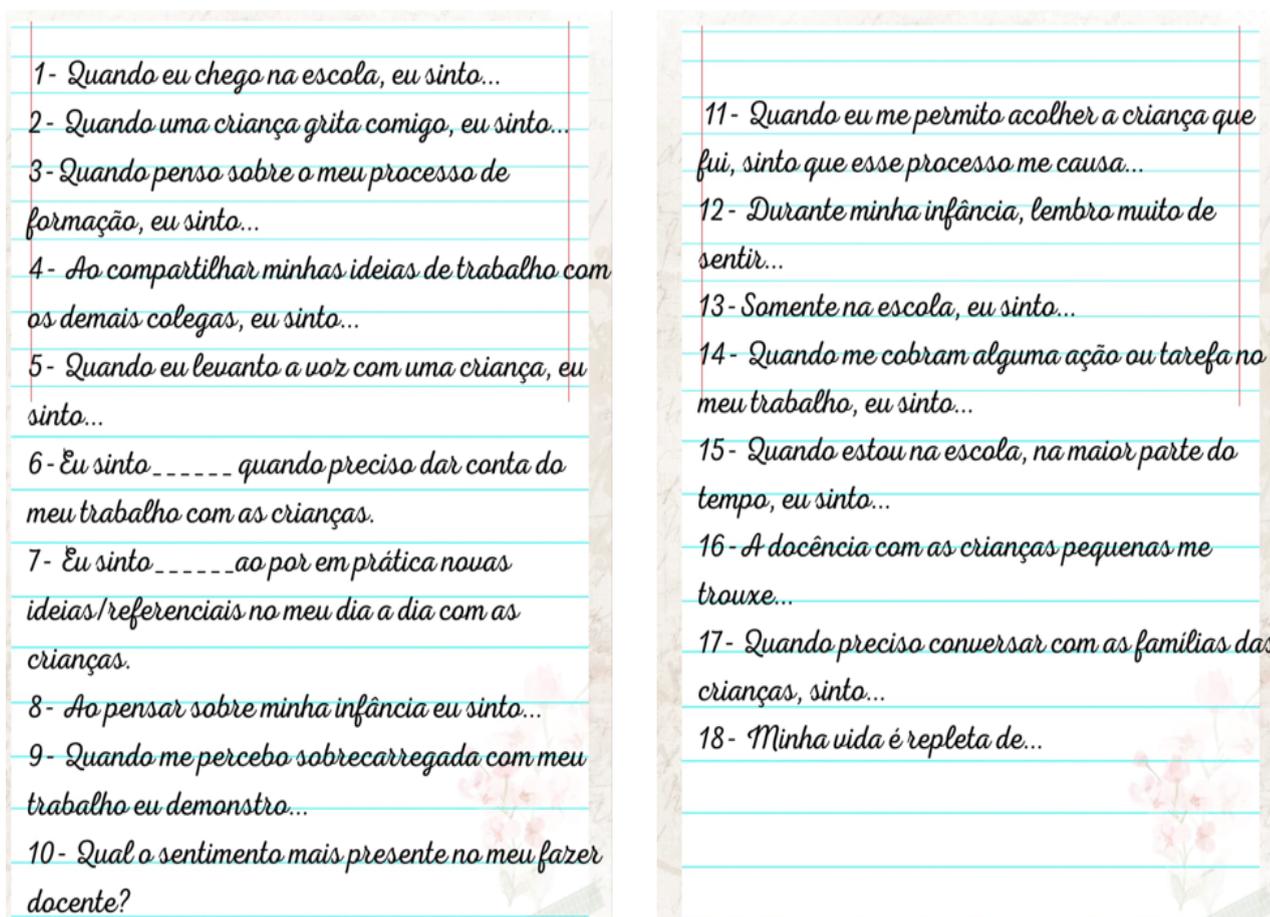
<sup>9</sup> Compartilhamos com nossos leitores, a fim de oportunizar a vivência que nossos sujeitos de pesquisa experienciaram. [https://open.spotify.com/episode/23djp1fVIBJReSDRnVF8r0?si=9tDnXRmrRcml7mFFS9\\_e-A](https://open.spotify.com/episode/23djp1fVIBJReSDRnVF8r0?si=9tDnXRmrRcml7mFFS9_e-A) Áudio disponível em:

Nossa intenção, nesse momento, repousava no entendimento de que ao narrar suas histórias, os professores oportunizaram uma reconexão com experiências vividas na infância e, após a retomada ao passado, a compreensão e o compartilhamento de suas vivências foram passíveis de resignificação, ou de reelaboração dos pressupostos de sua professoralidade. O convite à escrita de uma carta marcava o final do ciclo alinhado ao processo de integralidade e conexão interior proposto pela dinâmica da mandala. O centro da nossa última mandala, guardaria a carta pessoal de cada participante. Conforme descrito nas orientações, a escrita não foi compartilhada. Sua intenção era de uma conversa íntima e de cunho pessoal com a criança que cada professor foi e das emoções e sentimentos que ainda os acompanham. Acreditamos que de forma respeitosa esse instrumento pode ser capaz de proporcionar um (re)encontro particular e acolhedor das experiências dos nossos professores.

Em nosso terceiro encontro, retomamos o objetivo inicial de sensibilizar os professores para as possíveis correlações dos fios narrativos de suas infâncias e a compreensão de si como docentes na atualidade. No final do segundo encontro, havíamos proposto que as mandalas realizadas naquele dia poderiam ser modificadas a partir das experiências que os professores foram vivenciando e revisitando nas rodas de conversa, a proposta foi guiada pela seguinte pergunta: *Quais sentimentos você deseja retirar, modificar ou fortalecer?* Desse modo, após o momento de atenção plena dedicamos um tempo para os reajustes da mandala. Alguns professores acrescentaram virtudes e tesouros encontrados no processo de formação, alguns apertaram melhor os fios da mandala no sentido de segurar o que já havia nela e outros decidiram que não haviam modificações a serem realizadas.

Propomos para esse encontro a dinâmica da mandala em movimento. Preparamos o ambiente com pequenos círculos à frente da roda de conversa, de modo que em cada círculo havia um sentimento: conforto, culpa, rejeição, medo, raiva, tranquilidade, satisfação e segurança. Em nosso roteiro haviam as seguintes sentenças:

Figura 11: Quadro de sentenças



Fonte: criação autoral.

A proposta era de que o grupo de professores ficasse no centro e a cada frase lida por uma das responsáveis, deveriam entrar no círculo com o sentimento que mais se aproximasse ou definisse o que sentiam. Caso não se sentissem contemplados por nenhum deles, poderiam permanecer no centro. Todos os participantes demonstraram-se atentos e ansiosos em realizar a dinâmica, ao final desejaram que houvessem mais sentenças e mais sentimentos.

Em uma análise de dados da proposta, identificamos que a maioria dos professores sentem conforto ao chegar na escola (sentença 01) e ao compartilhar suas ideias de trabalho com os demais colegas (sentença 04). Na sentença 02 “quando uma criança grita comigo...” a maioria dos participantes sente rejeição, da mesma forma que responderam à sentença 12 “Durante minha infância lembro muito de sentir...”.

Quando instigados a pensar sobre seus processos de formação (sentença 03) o sentimento de segurança foi o mais presente, assim como aconteceu na última sentença (número 18) sobre do que a vida é repleta e na sentença 16 “*A docência com as crianças me trouxe...*”. Ao pensar sobre como se sentem ao levantar a voz com uma criança (sentença 05) os professores expressaram que sentem culpa. As sentenças em que a maioria não encontrou a definição exata de sentimentos foram: “*Eu sinto \_\_\_\_ quando preciso dar conta do meu trabalho com as crianças*” (sentença 06), “*Qual o sentimento mais presente no seu fazer docente*” (sentença 10), “*Somente na escola eu sinto...*” (sentença 13) e “*Quando me cobram alguma ação ou tarefa no meu trabalho, sinto...*” (sentença 14).

A maioria dos professores descreveu sentir satisfação quando consegue colocar em prática novas ideias/referências no dia a dia com as crianças (sentença 07). Ao pensar sobre suas infâncias, o grupo dividiu-se entre sentir conforto e não saber expressar qual sentimento sentem.

Na sentença 09 “*Quando me sinto sobrecarregada com meu trabalho, eu demonstro..*”, a raiva aparece com maior presença. No processo de acolhimento sobre a criança que foram (sentença 11), a maioria demonstrou sentir tranquilidade no processo. No período em que estão na escola (sentença 15), os professores dividem-se entre tranquilidade e satisfação como os sentimentos mais presentes, assim como quando precisam conversar com as famílias das crianças (sentença 17).

Ao utilizarmos o movimento e os espaços da sala na dinâmica, percebemos um horizonte além daquilo que nossos sujeitos poderiam talvez contar nas narrativas. Identificamos que possivelmente, através do convite para o movimento do corpo, perpassam pelas histórias os ímpetos de: desejos, dúvidas, entusiasmo, frustrações e tudo aquilo que nossos corpos desejam contar, sem necessariamente usarmos nossa voz. Colocamo-nos talvez tão vulneráveis quanto no ato de narrar. Contudo, adentramos no mundo da brincadeira, da fantasia e dos jogos pertencentes agora a suas novas formas na vida adulta. Ao final, questionamos sobre como foi a experiência, os professores relataram o desejo de continuar, o desejo de que houvessem mais sentenças e palavras, sentiram a ausência das palavras: tristeza e ansiedade. Também relataram que não haviam experienciado

traduzir seus sentimentos por meio dos movimentos corporais, num exercício lúdico de afinidade com seus pensamentos e percepções acerca da docência<sup>10</sup>.

Após o momento da mandala em movimento, os professores foram convidados a realizar um momento de meditação Storytelling com as marcas das sentenças anteriores. Esse processo foi um convite para que os participantes acessassem as memórias de infância com a figura potente que trouxeram no segundo encontro.

Em nosso penúltimo momento do encontro, propomos a escrita da carta para aqueles que não a tivessem escrito e a construção da última mandala. Esta adotou um modelo octograma através da estrela de oito pontas. Sua simbologia convida a mudar hábitos e características nas nossas vidas que não nos servem mais. Convida-nos a refletir sobre atitudes, situações que têm sido fonte de sofrimento e a como mudá-las. Representa plenitude, abundância e regeneração.

Figura 12: Mandala Estrela de oito pontos



Fonte: acervo pessoal da autora.

<sup>10</sup> Retornaremos a compreensão dessa proposta no item 4.5 Implicações de uma pesquisa de formação pessoal com os professores da infância.

Na construção, os professores escolheram o local dentro da mandala onde deixaram guardadas suas cartas. Algumas ganharam um lugar no centro/meio da estrela, outras em meio às tramas de fios coloridos ou então penduradas. No entrelaçar das vozes, nos olhares ou nas memórias compartilhadas, nossas rodas de conversas foram permeadas pelo sentimento de não estarmos sozinhas, além de compartilharmos nossas histórias de vida, também havíamos aprendido sobre encontros tão íntimos com nosso passado. Acessados pela perspectiva da vida adulta, pelos preconceitos que acompanharam essa trajetória mas que se transformaram a cada processo de rememoração. Tal capacidade de entendimento é percebida quando nossa professoralidade acontece em meio a subjetividade que nos excede, que está imbricada no fazer docente, como exposto por Pereira (2016) no enfrentamento das estranhezas, dos incômodos que nos atravessam, constituída na extensão do olhar que lançamos sobre nós e aos outros.

Ao final, em nossa roda, questionamos sobre o sentimento presente e o aprendizado que levariam das rodas de conversa. Nossos sujeitos de pesquisa descreveram como sentimentos: tranquilidade, acolhimento, satisfação, autoconhecimento e gratidão. Sobre os aprendizados que o processo das rodas de conversa oportunizaram, alguns professores relataram sobre compreender a simbologia das mandalas, sobre acolher e respeitar os sentimentos do grupo, e virtudes como: empatia e coragem.

O exercício de planejamento e reflexão das rodas de conversa apresentados nesse momento contribui para que possamos compreender como os processos de subjetividade foram sendo construídos desde o início da trajetória de pesquisa. De igual modo, contribui para a percepção dos nossos horizontes de compreensão, apresentados no item a seguir.

#### **4.4 O quarto passo: categorias de compreensão**

Nosso caminhar de pesquisa encontra-se agora no percurso de compreensão das nossas categorias e compõe nosso quarto passo metodológico. Nesse momento, procuramos estabelecer em nossa escrita a continuidade da compreensão da hermenêutica reconstrutiva. Ao longo dos capítulos anteriores foi possível que, enquanto pesquisadora, pudesse entender-me dentro do processo das

minhas memórias pessoais, encontrar minha historicidade e refletir sobre os possíveis esquecimentos diante da minha formação. Tal caminho reverberou em memórias acessadas através de objetos pessoais e outras que talvez não foram narradas ou acessadas de modo consciente. Porém, não deixaram de ditar os moldes da minha personalidade, os anseios e medos da vida adulta. Encará-los fez parte de um processo de autoconhecimento que exigiu além de coragem, disposição de abrir espaços para que tais emoções pudessem ser sentidas, evocadas e validadas por uma professora/pesquisadora que, no início desse movimento de pesquisa acadêmica, talvez, não imaginasse o quanto de vulnerabilidade e entrega seriam necessárias para que, de fato, fossem acessados os caminhos de memória, história e esquecimento na minha formação. Para Gadamer (1997), essa compreensão percorre um modo de estar no mundo, com virtudes como a solicitude e respeito nas nossas relações humanas, culturais e no modo como vivemos com os outros. Assim, entendo que o acesso ao passado não ocorreu com a pretensão de esclarecer como os fatos aconteceram ou fazer isso sem intermediações. O caminho da rememoração foi interpelado pelas opiniões e pelos efeitos da história produzidos no tempo presente. Desse modo, precisamos interpretar que as vozes que compõem essa pesquisa são de sujeitos cujo acesso ao passado é interpelado por interesses e preconceitos instaurados por meio da linguagem.

Nesse sentido, Habermas (1990) nos auxilia a compreender que a hermenêutica percorre um caminho crítico e reflexivo, de forma que o processo de interpretação e compreensão ocorre em movimentos de construção/reconstrução dos textos, contextos e discursos. Ou seja, o processo experienciado no ato de narrar nossas histórias repercute em um movimento de reconstrução a partir do momento em que as lembranças são acessadas. No campo das Ciências Humanas e aproximando-as da nossa pesquisa, as reflexões de Habermas (1990) contribuem na medida em que percebemos os sujeitos como seres compreensivos e suscetíveis a novas interpretações. Entendemos que os saberes dos professores da infância, constituídos ao longo de suas formações, alcançam um saber cultural, expresso em teorias, ações e linguagens e reverberam em forma de apropriação do mundo da vida. Desse modo, formam-se e mantêm-se assim as tradições, no aprimoramento desse saber cultural através da abordagem hermenêutica. Ainda para o autor, o saber cultural aplicado em teorias, conhecimentos e linguagens tem uma forma de

apropriação enraizada no mundo da vida. Num exercício de pensar os saberes culturais que estão imbricados no conhecimento educacional e nas teorias da formação docente, lembramos da narrativa “gostar de crianças” como impulso para a escolha da profissão. Um pensamento que, por vezes, se fez presente na minha formação, como um saber cultural, que encontra sentido no mundo da vida - afinal, escolhemos fazer cotidianamente o que apreciamos, toleramos, temos facilidade, etc. e não o oposto. O movimento da nossa pesquisa percebe, então, que esta narrativa carece de ser recoberta por outras camadas de significado na medida em que se depara com o conhecimento teórico e a linguagem elaborada na profissão.

As leituras dos estudos de Paul Ricoeur, especialmente em seus escritos nas décadas de 1980 e 1990, aprofundou nossa compreensão sobre a forma que o autor esboça a possibilidade de enxertar a hermenêutica na fenomenologia e tentar uma concepção mais completa de ser humano como um ser narrativo e produtor de textos, percebendo um acesso ao sentido das coisas que é mediado pela história, pela linguagem, pela experiência de mundo e assim propõe a busca de um sentido interpretativo. Através do ato de narrar, o sujeito passa a ser capaz de produzir textos e, ao produzi-los, se (auto)reconhece fazendo história, não apenas como um sujeito de sua existência, mas como um ser consciente capaz de construir tradições, interpretando e fazendo ciência histórica. A interpretação hermenêutica para Paul Ricoeur está baseada na compreensão dos símbolos e mitos no percurso da própria compreensão de si, incluindo a história como fenômeno no caminho da (auto)compreensão discursiva de si mesmo, o que insere a historicidade no domínio da reflexividade. O ato de compreender, que vislumbramos através do viés reconstrutivo da hermenêutica, percorre em nossa pesquisa o caminho trilhado pela memória, pela história e pelo esquecimento através da sensibilidade e solicitude em relação ao outro, permeado também pelo entendimento de quem nos tornamos ao longo do processo de professoralidade. Dito de outro modo, valendo-se de um olhar hermenêutico sobre nossa professoralidade, construímos condições de possibilidade de identificar os efeitos das memórias vividas/contadas, de uma história coletiva e epistemológica, dos apagamentos, perdas e traumas sobre o ensinar, o aprender, o ignorar.

Inicialmente, tivemos como horizonte a análise do questionário exploratório, posteriormente, realizamos a transcrição das rodas de conversa e a unitarização das

narrativas em extratos/fragmentos que elucidaram possíveis categorias. Tal metodologia de análise foi inspirada pela releitura da dissertação **A constituição das identidades das educadoras que trabalham na Educação Infantil e sua relação com os saberes docentes** de Ana Paula Nunes Stoll, mencionada no capítulo 1 em nosso estado do conhecimento. A pesquisa descreve os processos de unitarização, categorização e construção de significados de modo minucioso. Nossa retomada ao conhecimento compartilhado pela autora proporcionou o entendimento sobre o processo metodológico, ampliado a um viés hermenêutico de interpretação.

Os extratos/fragmentos das narrativas compõem os discursos que se repetem em cada voz, ora semelhantes verbalmente, ora imbricados por sentimentos compartilhados. Neles, percebemos narrativas que contemplavam: a figura materna/família, a primeira professora/pessoa de referência na escola, brincar/brincadeiras da infância, emoções/sentimentos e as histórias com a docência. Acompanhadas pelas memórias da casa onde moravam ou passavam as férias escolares, das companhias das brincadeiras, os objetos/brinquedos que marcaram suas infâncias, festividades escolares entre outras lembranças compartilhadas também em meio a construção das mandalas, de maneira fluida e livre em conversas descontraídas com o grupo. Embora seja possível traçar relações de semelhança e pertencimento às narrativas dos nossos sujeitos, nesse momento, nossa compreensão percorreu um caminho de distanciamento dos nossos pressupostos, a fim de olharmos, refinarmos e explorarmos aquilo que cada roda de conversa proporcionou como dados para a pesquisa. Esgotamos as possibilidades de análises diante de um percorrer de passos minuciosos que, por vezes, questionaram, inquietaram e movimentaram nossos estudos e reflexões acerca de pensarmos em que medida a narratividade contribui como estratégia para acessar os caminhos de memória e historicidade de professores da infância. Esse processo foi capaz de validar nossas intenções de pesquisa, uma vez que reivindica a revisitação dos aportes teóricos e requer que os pressupostos da pesquisadora sejam distanciados para que seja possível uma leitura de compreensão aos dados trazidos à luz pelas narrativas. Habermas (1987, p. 88) lembra que em nossas interpretações a tarefa da interpretação deverá ser determinada de modo que:

[...] o intérprete aprenda a diferenciar da compreensão de contexto do autor a sua própria compreensão de contexto, que ele inicialmente acreditava compartilhar com a do autor, mas que de fato apenas atribuíram a este

como um pressuposto. A tarefa consiste em explorar ou deduzir as definições de situação, que o texto transmitido pressupõe, a partir do mundo da vida do autor e de seus destinatários.

Buscar, desse modo, um sentido hermenêutico implica, como descrevem Sid e Conte (2017), em nos aventurarmos pelas atitudes das pessoas envolvidas, por meio de suas histórias, por ideias do grupo pesquisado, em seus compartilhamentos de emoções e sensibilidades, o que se conecta com a significação moderna de uma hermenêutica que luta contra a pretensão de existir apenas um único caminho de acesso à verdade. Do mesmo modo, compreendemos com Deveschi e Trevisan (2011, p. 420) que o caminho hermenêutico deve acontecer “dialogando com o coletivo, com outras discussões historicamente já realizadas, com os modelos de formação existentes com diferentes autores, com diferentes teorias, enfim, com as múltiplas compreensões sobre o mesmo assunto”.

Embora compreendamos que nossas categorias de compreensão surgiram desde a primeira escrita nessa história de pesquisa, mesmo que não trazidas à luz naquele momento, inferimos que o encontro com nossos sujeitos de pesquisa foi o momento em que convidamos nossos referenciais teóricos, nossos objetivos, a problemática e hipótese de pesquisa a explicitar outros caminhos reflexivos, a fim de oportunizar aos professores um espaço em que suas manifestações tivessem uma escuta atenta, acolhedora, respeitosa e de solicitude. De igual modo, conforme já exposto em linhas anteriores, retomamos algumas leituras dos trabalhos apresentados em nosso estado do conhecimento, neste momento com maior ênfase a suas análises de pesquisa. Compreender de que modo os demais pesquisadores da área alicerçam suas interpretações acerca das memórias e histórias de vida dos professores, além de encorajar a continuidade de nosso caminho, propõe novos olhares na medida em que tecemos uma escrita em diferentes períodos cronológicos. Por fim, também nos instiga a esgotar as possibilidades de compreensões hermenêuticas ao nos atentar para diferentes perspectivas na formação de professores da infância.

Esse movimento subsidiou a organização de três categorias de compreensão. Apresentamos: 1) Um caminho circular: compreensão de si e de mundo; 2) Um caminho alegórico: narrativas da infância; 3) Um caminho sincrônico: as memórias e a docência. Dedicamos as próximas linhas na elaboração das manifestações dos nossos sujeitos de pesquisa no horizonte de compreensão de

cada categoria. Salientamos que, ao falarmos de subjetividade e compreendermos que tais processos são contínuos e sofrem interpelações ao longo do tempo, nossas categorias não possuem a pretensão de determinar comportamentos, inserir modelos de representações sobre histórias de vidas, acessos ao passado ou ainda, pretensões de que não possam ser reestruturadas em determinados espaços-tempos da formação humana. Compreendemos também, que ao registrarmos na escrita as nossas interpretações, somos entregues segundo Ricoeur (1986) ao “mundo do texto” e, desse modo, o texto representa uma abertura a mundos possíveis que os leitores podem habitar, ampliando o horizonte de sentido.

#### **4.4.1 Um encontro circular: compreensão de si e de mundo**

Nossos passos pausaram no que nomeamos metaforicamente de um encontro circular. Inspiradas pelo círculo hermenêutico no qual nos dedicamos a compreender em nossos escritos anteriores, e visual e emocionalmente imbricadas pelo arquétipo circular das mandalas. Esse encontro, em nossas análises, percorre um caminho de compreensão de si e de mundo na medida em que os professores constroem suas narrativas ao aceitarem se reconectar ao momento presente. Durante esse percurso almejou-se que cada sujeito pudesse tomar consciência de que seu corpo e mente podem ocupar o mesmo espaço e, desse modo, abrirem-se a um processo de meditação e encontro com suas infâncias. Nesse espaço-tempo, percebemos que os professores dão voz e sentido às suas experiências infantis, como bem faz Walter Benjamin (1994) no texto **Infância em Berlim-por volta de 1900**. O autor também traz à luz suas lembranças de infância a partir de um ponto de vista interno: o eu-narrador, com voz subjetiva e confessional. Retrata fragmentos de sua infância, rememora cenários, emoções e sentidos, cada experiência é permeada pela construção de sua historicidade, de forma equivalente, percebemos nossos sujeitos de pesquisa tecendo suas histórias no convite às suas narrativas.

Em busca de narrativas que elucidem nossas reflexões e pudessem manifestar as vozes dos professores, encontramos no percurso narrativo do professor 07 tal entrega às suas memórias de infância, aos lugares revisitados pelas lembranças, sobre as virtudes/sentimentos e sobre as reconstruções que foram sendo atravessadas pelo modo de compreensão de si e de mundo. Esboçamos, a

seguir, fragmentos de suas narrativas de modo a contextualizá-las com nossas compreensões.

Durante a primeira roda de conversa, após a prática de meditação, propomos o momento de compartilhamento de nossas memórias, relembramos que convidamos nossos professores a possíveis correlações dos fios narrativos de suas infâncias e a compreensão de si<sup>11</sup>. As reflexões partiram das seguintes questões norteadoras: Quais os sentimentos envolvidos nesse processo? Como você percebe a criança que foi? e o que dessa criança ainda vive em ti? Nosso sujeito professor 07 rememora sua história com a infância a partir de fotografias e da relação tecida com a mãe, a entendemos como sua primeira referência:

[...] quando fala da infância pra mim é o único lugar que ela tá, depois ela não tá mais. Então toda vez que fala infância, é a minha mãe a representação. Apesar dela não estar fisicamente comigo, ela tá todo tempo que acontece as coisas, ela tá ali desejando coisas boas, me apoiando e pegando no colo. Da infância eu tenho excesso de carinho que ela me deu... Que eu tenho pra dar para todo mundo, ela me deu tanto que eu posso dar e ainda fico com um monte ainda pra dar. (P07)

A constituição do sujeito esboçada nesse fragmento narrativo pressupõe que o modo de se relacionar em sua vida adulta é ancorado pelo sentimento de carinho e acolhimento recebido na infância. Tal dose de sentimentos é introduzida pela referência materna. Essa dosagem partilhada foi aceita pelo sujeito de modo a constituir-se como adulto que “ainda tem um monte pra dar”, quando se refere ao carinho rememorado. Ricoeur (2008) caracteriza que somos seres reflexivos, conhecemos a nós mesmos na medida em que conferimos significado à nossa existência e podemos realizar uma leitura de mundo. Ou seja, a teia de relações que interpretamos ao rememorar nossa infância, perpassa o entendimento de como podemos interpretar as relações estabelecidas entre os demais sujeitos.

Nas rodas de conversa, percebemos que a aproximação sobre compreensão de si e de mundo dos professores origina-se pelas referências que tecem desde o início de suas formações, ancoradas na primeira referência de vida, representada na maioria das vozes dos professores pela figura materna. Percebemos que elucidar tal

---

<sup>11</sup> Para lembrar e localizar nosso leitor: esse processo está descrito no item 4.3.1 A primeira roda: encontro com a infância. Entendemos que nesse momento da escrita, para não tornarmos o texto repetitivo, adotamos o ato de “relembrar”. Tal processo envolve o movimento de ir e vir do texto, dispõe o acompanhamento das nossas categorias de compreensão relacionado às rodas de conversa.

figura em nossas compreensões, requer ressaltar os atravessamentos existentes no campo de pesquisa (a escola de Educação Infantil) acerca da desconstrução de visões profissionais e sociais que confundem a docência na infância com o ofício da maternagem. As manifestações dos nossos sujeitos, contudo, corroboram as reflexões atuais do campo sobre o reconhecimento da docência em seu papel formador e indissociável (cuidar-educar) na educação das crianças. A narrativa de suas primeiras experiências infantis vinculadas à escola, apesar de esboçar a figura materna e posteriormente a figura do professor não contemplam um entendimento de maternagem na infância. Suas vozes fomentam o quanto a docência assume um caráter inquietante do encontro com o desconhecido. Tais encontros ocorrem ao adentrarem nos espaços escolares pela primeira vez e requerem um acompanhamento que proporciona a “segurança necessária” (MEIRIEU, 2006), seja de modo inicial na figura materna ou posteriormente na permanência no espaço escolar com a figura do professor. As crianças que nossos sujeitos professores evocam em suas memórias procuravam por segurança e acolhimento como elementos constitutivos de um clima emocionalmente saudável para o desenvolvimento pleno e integral na infância.

A compreensão de si do sujeito professor 07 também percorre as lembranças de lugares e momentos em que, possivelmente, foram reverberados seus primeiros entendimentos sobre os sentimentos. Percebemos que o acesso a essas lembranças acrescenta outras referências a sua narrativa:

[...] eu fui num único lugar, no sofá da casa, onde todo mundo fica sempre vendo televisão ou então conversando isso foi muito forte para mim, esse sofá porque vem um monte de gente, tenho meu pai também que era muito importante ele sempre falava que a gente tinha que estudar para ser alguma coisa porque se não a gente não vai sair do lugar, falava muito dessas coisas de estudo. Eu tive uma professora muito boa, que foi a mesma professora do primeiro e do segundo ano [...] ela tava sempre na minha volta, porque ela já me conhecia e isso me ajudou bastante. E no sofá que eu me lembrei, tenho felicidade, tem aconchego, harmonia, diálogo, muito diálogo, muita briga também. Tinha parceria, amor, união. Esse lugar ficou muito forte e eu não conseguia sair depois, foi difícil sair dele. (P07)

A lembrança de um lugar habitado em nossa infância, às vezes o sofá - companheiro fiel - das cenas cotidianas, ou então o pequeno cômodo em que dividimos as camas com os irmãos, são permeados pelos sentimentos que produzimos e não identificamos como parte de nossa trajetória docente. Afinal, em que momento conseguimos relacionar o faz de conta das crianças com os possíveis

cenários que guardamos em nossas memórias? No planejamento pedagógico, quais espaços são oportunizados para que as crianças construam e reconstruam seus lugares-referência? Talvez, em alguma medida, a intencionalidade no planejamento abarque propostas em que cenas das histórias das crianças possam ser reproduzidas, interpretadas e construam relações de pertencimento e reconhecimento de si. Porém, compreendemos que o ato de planejar na Educação Infantil é imbricado pelas memórias pessoais, mesmo que não mencionadas nos registros docentes. Talvez por isso certos incômodos estejam presentes no cotidiano docente. Pensemos no professor que intenciona em seu planejamento uma proposta com pintura. O material (diferentes cores de tintas, pincéis, rolos, esponjas, folhas etc.) é colocado a disposição das crianças, quando estas dão início às investigações e exploração da proposta, é possível que ocorram dois cenários: 1- existe uma frequente intervenção do professor a fim de guiar as crianças sobre como realizar a proposta, evitar a “sujeira” que as tintas oferecem às paredes e demais objetos da sala; 2- o professor permite que as crianças explorem o material e se sintam seguras para investigarem e criarem no espaço disponibilizado. Embora os dois cenários partam do mesmo planejamento pedagógico, o comportamento dos professores pode ocorrer de maneiras distintas e cabíveis de interpretações relacionadas às experiências que os sujeitos professores vivenciaram em suas infâncias. No primeiro cenário, possivelmente, houve um processo formativo composto por intervenções sobre certo e errado, não havendo oportunidades de compreensão a respeito de suas aprendizagens. Nosso sujeito de pesquisa (professor 07), quando instigado a pensar sobre quais as lembranças da sua infância percebia sendo reprisadas no trabalho docente, escreve: “a criança não ser ouvida”. Ou seja, em nossas compreensões tal sentença corrobora o entendimento de que, ao não ser ouvida, a criança assume um papel passivo em seu processo formativo, conseqüentemente, executará suas ações baseada em modelos prescritivos tidos apenas como certo ou errado. Logo, partindo do pressuposto de escolha pela docência em sua vida adulta, as marcas desse processo provavelmente reverberam de um modo ou de outro, no primeiro cenário mencionado. Por outro lado, caso haja um processo formativo capaz de contemplar sentimentos de acolhimento, segurança e oportunidades de reflexões acerca de suas aprendizagens, a criança assume um papel ativo em sua formação, se reconhece como indivíduo capaz, conseqüentemente, poderá tornar-se

um adulto seguro de suas escolhas e passível da compreensão do segundo cenário exemplificado.

Retomar às lembranças, como nossos sujeitos professores dedicaram-se nas rodas de conversa, clarifica os processos formativos compostos pela sua professoralidade, retomam discursos por vezes enraizados na sociedade e que são perpassados em nosso modo de fazer docente de forma consciente ou não. O fragmento “ele sempre falava que a gente tinha que estudar para ser alguma coisa porque se não a gente não vai sair do lugar” (P07) elucida nossa reflexão. Quantos de nós crescemos interiorizando que, para ser alguém na vida, era preciso sempre estudar. E por vezes, abdicamos de outros momentos igualmente formativos, como exemplo: as emoções sentidas na perda ou no nascimento de um bicho de estimação, o conflito com um colega, o medo e insegurança para entrar na escola, o encantamento com a lagarta em seu processo de transformação, a cor do cabelo da boneca que muda de cor em contato com a água, entre outros exemplos.

Talvez, esses momentos não se enquadrem na folha de papel e nos livros didáticos, mas contemplam nossos processos de formação. Ademais, o referido discurso perpassa o entendimento que tecemos a respeito da imagem de criança como um “vir a ser”, como um sujeito incapaz que necessita dos adultos para se tornar competente, instruído, disciplinado e “ser alguém na vida”, “sair do lugar”. Uma imagem que não oportuniza tempo para o acolhimento diante do choro e da insegurança ao entrar na escola, pois há como plano de fundo uma história da profissão e da constituição de sujeito que entende como formativo apenas o estar dentro da sala aprendendo conteúdos. De modo que, nos tornamos adultos que possivelmente não sabem identificar e propor nosso próprio acolhimento diante de situações que nos convocam a reviver esses cenários. Quando a criança adentra o espaço escolar e começa a chorar, nosso primeiro movimento é provavelmente dizer: “não precisa chorar” ou agir automaticamente a pegando no colo, sem a percepção de que há uma emoção que precisa ser sentida e validada naquele momento. É necessário entender que “o mundo perceptivo da criança está marcado pelos traços da geração anterior e se confronta com eles” (BENJAMIN, 1994, p. 250). Ou seja, somos ao longo da nossa formação, orientados por histórias que foram tecidas pela nossa ancestralidade, nossos pais, avós, bisavós etc. que reproduzem o contexto no qual aprenderam e experienciaram suas perspectivas de

compreensão de si e de mundo. Somos os resultados e a continuidade de muitas histórias.

Em outro momento da nossa roda de conversa, nosso sujeito professor 07 ao dar continuidade a sua narrativa, aparenta interpretar os significados que suas lembranças evocavam:

[...] penso naquela professora do primeiro e do segundo ano e do que eu gostava nela, eu quero ser essa professora que as crianças lembrem que fique marcado de alguma forma, não sei se ficou. Mas eu tento fazer isso e de entender o que ela quer, onde ela quer chegar e o que ta acontecendo (referindo-se às crianças com as quais atua) eu gosto daquela criança que ta cheia de problemas, eu adoro. A gente se diverte muito durante o dia, às vezes os problemas são sérios. Mas se a gente levar para o lado legal a gente vê que soma com a vida da gente também, porque essas crianças ensinam muitas coisas coisas apesar de serem tão pequeninhos, ensinam tanta coisa. (P07)

O fragmento da narrativa expõe o processo de compreensão entre a sua constituição docente e as memórias de sua primeira professora. A frase “não sei se ficou” (P07) percorre uma reflexão entre: o que quero ser e aquilo que fui ou que sou. Os desejos almejados como docente atravessam os cenários conflituosos existentes na formação de professores da infância, desde a luta por valorização e reconhecimento profissional até o exercício da prática docente. O envolvimento nas demandas decorrentes das atribuições dos professores, envolve além de planejamentos pedagógicos, o contínuo exercício do formar-se. Não cabe na docência a não reflexão sobre nossas práticas, o enraizamento de estereótipos que definem o professor como figura extensiva da maternagem. Ao revisitar nossa história, conseqüentemente contextualizamos a tradição pedagógica, entendemos como a historicidade da profissão abarcou discursos tomados como verdades ao longo dos anos, diante de tal reconhecimento nos apropriamos e explanamos os “nós” que ainda estão presentes na profissão. Ou seja, ao nos questionarmos se somos os docentes que gostaríamos, possivelmente perpassa pelo pensamento uma relação duvidosa com a nossa compreensão: ao relembrar os afetos, ou desafetos que recebi na infância, consigo interpretar/relacionar o quanto minha docência também foi/é atravessada por esses fragmentos? O quanto de historicidade compõe os discursos sociais e, por vezes, dos próprios colegas de profissão? O fragmento narrativo do nosso sujeito professor 07 aparenta uma reflexão comparativa entre sua docência e a da primeira professora, como uma aprovação (pessoal ou profissional) da sua prática docente. Movimento que

possivelmente orienta os modelos de referência de muitos professores, seja com aqueles que refletem um sujeito inspirador/respeitado à luz do nosso entendimento ou então com modelos severos/punitivos dos quais queremos nos afastar. Embora com diferentes perspectivas, as análises de compreensão da dissertação de Chagas (2013) intitulada **Professoras iniciantes da Educação Infantil: percursos de aprendizagem da docência**, também percorre um caminho interpretativo das manifestações dos professores pesquisados e aproxima suas conclusões com nossas compreensões:

[...] professores se apresentam como um modelo e contramodelo para os futuros professores. As recordações escolares, positivas e ou negativas, de momentos significativos, são, portanto, um recurso reflexivo de extrema importância para os cursos de formação (licenciaturas), pois retratam situações que podem contribuir como instrumento de análise e compreensão das relações estabelecidas no cotidiano escolar. (CHAGAS, 2013, p. 68).

Além das relações conscientes estabelecidas pelos professores na infância, e posteriormente na docência, outro fator parece nos chamar atenção. Percebemos que o processo de imersão traduzido pelas narrativas expõe aquilo que os sujeitos escolheram narrar, mesmo que dentre as lembranças outros cenários estivessem presentes. O sentido de pertencimento ao mundo se relaciona com as primeiras relações tecidas na infância, os fragmentos que os professores acessam através de objetos e arquétipos evidenciam que, ao lembrar do passado, se reativam/revivem sentimentos e emoções. Esse reviver acontece marcado pelas experiências adultas, sobre um eu que narra sua história, contudo não se percebia capaz de deixar que esse encontro, do adulto com a criança que foram, fosse permeado pelas emoções que sentiram, ou talvez esse processo ainda estivesse atrelado ao inconsciente. O ato de relembrar, por vezes, é composto por cenários que não são desejados e que não queremos narrar. Há certo bloqueio de sentimentos, o sujeito pode se preservar de senti-los ou então se sente confortável para compartilhar, na medida em que a história lembrada ganha sentido em seu acesso ao passado. Nesse processo, ao final da segunda roda de conversa como um exercício de fechamento, oferecemos aos professores a possibilidade de substituir e/ou fortalecer uma virtude ou um sentimento que haviam trazido anteriormente na mandala ou nas suas memórias. Nosso sujeito professor 07 retoma a palavra para narrar:

[...] briga apareceu no pensamento, apesar de não estar na mandala. A briga mais importante que tinha nesse sofá (retrata sobre um conflito familiar que envolveu um irmão homossexual vivendo os desafios dos preconceitos na década de 1950, falecendo aos 36 anos.) [...] eu achava que a gente não soube viver isso dentro da casa da gente, a gente não foi feliz nesse sentido. Eu tô falando de um tempo muito remoto, uma coisa muito antiga, hoje em dia ninguém fala mais sobre isso, então eu queria que fosse agora, uma coisa mais simples que não tivesse esse preconceito todo que teve. [...] Então se eu tivesse que retirar alguma coisa, eu queria tirar esse preconceito que teve e que a gente na época não soube levar e que se fosse hoje seria tudo diferente com certeza. (P07)

Compreendemos que um caminho de sentido foi percorrido por nosso sujeito professor 07. Sua narrativa sobre os momentos de briga ocorre no mesmo lugar lembrado pelos sentimentos de aconchego e felicidade. Testemunha que nossas emoções ocupam, presumidamente, os mesmos lugares em nossas memórias. E que em alguns momentos, é uma escolha não narrar ou não mencioná-los em processos que nos convidam a expor nossa subjetividade. A experiência revivida percorre o caminho de uma memória que foi acessada através de fotos e arquétipos, refigura-se na construção da narrativa e se reconstrói na medida em que é convocada ao exercício de reflexão no tempo presente. Outros dois fragmentos das narrativas também expõem o movimento de entrega, rememoração e reflexão realizado nas rodas de conversa que instigaram o encontro com a criança que foram:

[...] puxaram uma criança pelo pé, nasceu uma criança aqui porque eu fiquei lembrando de tudo, das brincadeiras quando ela tava fazendo aquele momento da gente relaxar eu fiquei lembrando das coisas, das brincadeiras, dos brinquedos que a gente tinha [...] veio agora na memória e eu acho que nasceu uma criança agora, vocês despertaram. (P04)

[...] a experiência de buscar a criança foi muito lindo, eu até chorei e foi muito forte, muito intenso. Tu fez a gente ir lá naquele lugar que a gente não visita, que a gente não busca e que às vezes nem lembra como era intenso sentir sentimentos assim. (P06)

Despertar a criança que fomos, fazer nascer. O quanto de nós deixamos adormecidos ao não rememorar nossas infâncias? Ou então, o quanto não nos é permitido sentir que essa criança existe, que em alguma medida está presente nas nossas escolhas docentes? Esse lembrar da criança que foram, como um trabalho da memória, requer que sejamos capazes de avaliarmos que esse acesso ao passado é produtor de conhecimento, é parte da constituição da compreensão de si e do mundo. Ademais, Miorando e Oliveira (2020, p. 355) discorrem sobre a pesquisa histórica abarcada no trabalho da memória com a narratividade. Afinal, nas palavras das autoras:

[...] aprendemos que uma vida - singularmente escolhida para ser narrada- é um exemplar de um tempo ou para além dele: um vivido que potencializa pensar tempos, espaços e acontecimentos. A vida que alguém traz, inscrito nela um contexto sócio-histórico e cultural a ser conhecido pela oralidade, se tenta uma transcrição. Uma vida que se não for contada, nunca saberemos sobre imaginários instituídos e instituintes de uma época. Uma vida que traz a história das mentalidades, dos comportamentos dos tempos vivido, ou, para além dele.

Nossos sujeitos de pesquisa buscavam sua historicidade a cada momento dedicado às lembranças através da meditação, do reencontro de si e do encontro com objeto da infância como elemento capaz de aproximação à memória infantil. Esse acesso ao passado nos contextos vividos e experienciados pode ser compreendido como acesso também à tradição. Percebemos que as relações tecidas com a figura materna são percebidas numa instância presente na Educação Infantil através do contato com a primeira professora. São os elos de referência partilhados nas narrativas dos professores, instigados a fortalecerem os discursos de se tornarem uma boa referência às crianças com as quais compartilham a docência e constituem os caminhos da professoralidade no tornar-se professor, na medida em que o sujeito “experimenta na produção de si” (PEREIRA, 2016, p. 13). Tal movimento poderá ser interpretado também como um processo de formação, nos inspiramos nesse momento nos escritos de Marie Christine Josso na obra **Caminhar para si**, sua tese de doutorado evoca o trabalho da narrativa na composição da formação do sujeito, enquanto um sujeito da própria formação. A autora afirma que tal processo deve explicitar um conjunto de atividades reflexivas:

[...] Ora individuais, ora coletivas, que no jogo de alternâncias, alimenta a tomada de consciência, não somente daquilo que foi formador e em que nível foi, mas igualmente das dinâmicas às quais o sujeito se entregou ou se deixou levar. Esse conjunto de atividades reflexivas consiste também num processo de conhecimento cujo intento é a compreensão da formação do sujeito e do lugar do sujeito nesse processo. (JOSSO, 2010, p. 189).

A autora percebe que há um “olhar retrospectivo e prospectivo” no próprio ato de narrar, capaz de estimular a reflexão sobre suas compreensões de si. Para Ricoeur (1990) tal compreensão da subjetividade e da compreensão de mundo é feita por meio de uma interpretação simbólica da ação praticada. Ou seja, a reflexão interpretativa sobre o “si mesmo” acontece no nível discursivo da mediação entre as lembranças e o ato de narrar. Desse modo, as histórias de vida são compostas por narrativas de sujeitos “que vivem, sofrem, se alegram e trocam experiências, que são capazes de narrar e compreender, de imputar a si mesmos seus próprios atos”

(MARTINI, CONTE, 2019, p. 11). De tal modo, as memórias que escolheram narrar, são compartilhadas ao lado de suas primeiras relações, seja no ambiente familiar ou escolar. Carregam um pouco da casa para a escola, e da escola para suas casas, em um entrelugar que concebemos as nossas também primeiras relações sociais.

Os professores rememoram as experiências e as reformulam, ora conscientes do processo, ora instigados ao ato de compreender-explicar-interpretar. Segundo Ricoeur (2005), torna-se necessário nesse processo descrevermos e analisarmos criticamente a realidade com a qual nos encontramos - em nossa pesquisa no campo da docência com os professores da infância - para então compreendê-la e possivelmente transformar a ação educativa em novas possibilidades de reorganizar os discursos existentes. O autor parte da ideia da estrutura de um texto, que pode ser sempre comunicado, elaborado com novas e diferentes leituras, assim como as compreensões de “mundo da vida”, como horizonte de nossas experiências. Buscamos, em nossa primeira categoria, aproximar as narrativas dos professores dos pressupostos que teoricamente abraçamos em nossa pesquisa. Nosso plano de fundo configurou-se sobre os caminhos percorridos pela memória, história e esquecimento, de modo que as manifestações presentes nos discursos dos sujeitos envolvidos podem revelar a possibilidade de identificar os fios narrativos recorrentes na composição da professoralidade de professores da infância. A seguir, abordamos a segunda categoria de compreensão na continuidade do exercício hermenêutico de nossas interpretações acerca das manifestações dos sujeitos professores.

#### **4.4.2 Um encontro alegórico: narrativas da infância**

Em nossa primeira categoria de compreensão, identificamos um acesso ao passado, através do resgate de suas memórias interpelado pelos pressupostos e preconceitos da vida adulta dos professores. Neste momento, direcionamos nosso horizonte de compreensão às narrativas da infância ao analisarmos que, após serem instigados a reviver os momentos de brincadeiras, do mundo da fantasia, dos encantamentos e/ou desencantamentos e dos momentos que sucederam suas rotinas da infância (ingresso na escola e o período que compreende a escolarização) nossos professores narram um percurso de historicidade com seus brinquedos favoritos, de modo a alimentarem um imaginário social de quem são em relação a

narrativas culturais já conhecidas e ao desempenho profissional. Quando evocamos as lembranças sobre a infância dos professores no decorrer de suas trajetórias, percebemos que as narrativas compartilharam momentos de brincadeiras, rememoração dos brinquedos favoritos, sentimentos vivenciados a partir das primeiras experiências escolares e as relações iniciais com a docência.

Essas relações/reflexões acontecem entre os espaços escolares e o mundo da fantasia do brincar, nesse entrelugar composto pela infância e o meio social, entre a brincadeira e a alfabetização, entre a casa e a escola, entre o mundo conhecido e o ainda desconhecido, entre a criança e o adulto. De tal modo, nos instiga a compreender se essas recordações são percebidas e/ou apreendidas pelos professores como partes integradas de quem são, se as lembranças mesmo que não mencionadas durante suas trajetórias docentes, podem ser acessadas (conscientemente ou não) refigurando em sua professoralidade diante das infâncias. Ou seja, atravessados pela certeza de que crescemos física e emocionalmente, será que é possível identificar que muitos aspectos da nossa infância, como os discursos e as narrativas que orientaram nosso modo de ser são expostos e, talvez, colocados à prova em nosso cotidiano com as crianças? Vislumbramos, nesse encontro alegórico, que é a partir dessas relações de entendimento e compreensão dos nossos processos formativos, iniciados na infância que ofertamos ao outro as virtudes e/ou desvirtudes que mantemos vivas. Aprofundamos nossas compreensões em perceber se o processo de imaginação acessado através das lembranças de nossos professores construiu narrativas, possivelmente estéticas (pelo ato do brincar) e alegóricas em seus processos formativos.

A definição de um encontro alegórico apresenta-se diante de um esforço hermenêutico ao interpretarmos o enigma e a obscuridade entregues nas narrativas dos professores sobre suas histórias de infância vivenciadas por meio dos brinquedos, brincadeiras e discursos/orientações que os acompanharam nos referidos momentos. Somos inspiradas pelos estudos de Walter Benjamin (1984) quando propõe que a alegoria caracteriza-se como elemento além de uma figura de linguagem, o autor a entende como um processo de significação que por muito tempo, esteve à mercê do esquecimento no âmbito literário. Desse modo, buscamos depreender que o momento no qual denominamos por um encontro alegórico é reverberado pela busca de sentido no mundo histórico dos nossos sujeitos de

pesquisa. Isto é, atribuir sentido a suas narrativas requer que possamos, segundo Habermas (1987, p. 89), descobrir porque os professores apresentam determinadas afirmações (como verdadeiras), reconhecem determinados valores e normas (como corretos) e externam determinadas vivências (como sinceras) para que se torne possível elucidar e refletir acerca de suas manifestações nas narrativas da infância.

Entendemos que as narrativas de historicidade dos sujeitos são como um plano de fundo que representa as bases de um conhecimento intersubjetivo. Relembramos que Ricoeur (2014) aponta a narrativa como o elemento que atribui sentido à existência, como a arte que possibilita o sujeito a compreensão de si mesmo, pois é através do ato de narrar que podemos examinar aquilo que nos acontece, nossas experiências, ações e atitudes. É através dos caminhos da memória e da história que nossos professores evocaram suas lembranças, expressaram seus percursos de formação e perceberam as relações existentes entre a criança que foram e o adulto que se constitui. Apresentamos, a seguir, as manifestações das narrativas representadas por dois professores que expressam, de forma mais específica, a perspectiva de que é possível compreender os modos como as subjetividades produzidas pelos caminhos da memória, da história e do esquecimento reverbera na formação dos professores e que reconhecem as marcas deixadas pelos mesmos caminhos na produção de conhecimentos, na construção de tradições e ciência histórica em sua professoralidade. Através de um esforço de reconstrução hermenêutica, torna-se viável encontrar, compreender e estabelecer relações históricas e culturais dessas diferentes camadas de sentido que as memórias, os acontecimentos e as narrativas podem ir ganhando num dado tempo-espço, de modo a serem objeto de reflexão crítica sobre as escolhas e tessituras compostas pelas subjetividades, pela produção de conhecimento, construção de tradições e ciência histórica.

O percurso de narrativas construído pela voz do nosso sujeito professor 05 manifesta os processos de historicidade com o brinquedo favorito e, respectivamente, com os sentimentos vivenciados a partir das primeiras experiências escolares, além das relações iniciais percebidas na docência. Durante nosso primeiro encontro, a roda de conversa teceu um convite à meditação e a rememoração das lembranças e memórias da infância através de um objeto da

infância escolhido previamente pelos professores<sup>12</sup>. Entre as conversas compartilhadas expostas na roda, os brinquedos favoritos apresentam-se como bonecos, ursos de pelúcia, gibis, bonecas e elementos da natureza como as flores, pedras, conchas e folhas. Já as brincadeiras versam sobre momentos compartilhados ao lado de irmãos, primos, familiares e também de momentos singulares reservados à dupla: sujeito e brinquedo. Elucidamos a narrativa do sujeito professor 05:

[...] o meu objeto de infância que eu trouxe representando é a claudinha, eu ganhei da minha dinda. Na época eu não sei se vocês lembram daquele bebê legal que tinha do Gugu. Ela é maior que o meu afilhado, então não tinha condições de trazer por ser muito grande, mas eu quis representar ela porque ganhei de uma pessoa muito importante pra mim e na época para tudo que é que eu saía eu acabava levando ela, inclusive quando eu precisei ir para a escola, eu levava ela todos os dias e a professora reclamava dela. Mas eu chorei o ano inteiro quando eu estava no pré e aí sem ela teria sido pior ainda. [...] a foto que eu escolhi é uma foto de encerramento, a formatura. É um momento muito triste na minha vida porque a minha pré escola foi muito difícil, eu chorei o ano inteiro, na minha cabeça eu achava que minha mãe e meu pai iam me deixar lá e eu nunca mais ia ver eles. Então minha avó que ia me buscar meio dia quando eu estava chorando muito, aí ela conversava comigo, me explicava então como eu ia ficar. (P05)

Percebemos presente na narrativa possíveis indícios de uma relação tecida entre a insegurança de ir para escola e a segurança (assegurada) pela presença da boneca preferida. Nosso sujeito entende que a ausência do referido objeto causaria um sofrimento maior diante do processo de escolarização. Desde o nascimento, a criança estabelece uma inter-relação entre a figura materna (ou com quem exerce esse papel) e a si própria. Tal movimento resulta no vínculo indissociável da nossa figura de referência, como se ainda fôssemos parte de um só corpo. Na medida em que nos tornamos capazes e mais conscientes corporalmente, passamos a nos descobrir como indivíduo singular. Nesse momento, adotamos um objeto simbólico ou transicional, normalmente uma fralda/pano, uma coberta, um travesseiro ou um brinquedo. O objeto escolhido começa a fazer parte do nosso cotidiano, das nossas interações e garante a segurança de que podemos sair “para o mundo”, pois estamos protegidos e assegurados pelo conforto do toque físico. É interiorizado uma referência capaz de substituir, em alguns momentos, a presença da figura materna.

---

<sup>12</sup> Para lembrar e localizar nosso leitor: esse processo está descrito no item 4.3.1 A primeira roda de conversa: encontro com a infância.

Uma vez escolhido, o objeto adquire os afetos necessários (como por exemplo: o cheiro de casa, da rotina) capazes de assumir uma posição de autonomia em uma criança antes passiva, que alcança a partir desse momento o processo de brincar como o princípio ativo do seu desenvolvimento. Muitas histórias de brinquedos favoritos na infância permeiam esse cenário. As reflexões de Oliveira (2006, p. 184) apontam que as histórias da nossa infância e do processo de escolarização pensadas por um viés de referência construída, oportunizam:

[...] representações sobre escolhas, influências, modelos, formação de gostos e estilos, o que é significativo para a reflexão sobre o que somos hoje e para as possibilidades autopoieticas que nos singularizam como pessoas e professores.

Compreendemos que, provavelmente, ao longo da vida continuamos tecendo vínculos entre o meio social e a nossa própria subjetividade. Na vida adulta, talvez tenhamos substituído os objetos transicionais, mesmo que no âmbito burocrático, pela bolsa, carteira, chaves. Contudo, afetivamente, procuramos por modelos que mais se aproximam da nossa subjetividade, escolhemos uma roupa favorita para um determinado evento especial, embasadas pelo sentimento de segurança e autoconfiança que reverbera desde nossa infância quando desbravamos o mundo munidos de um objeto/brinquedo.

A boneca referida na narrativa pode não ter sido seu primeiro objeto transicional, mas parece ter adquirido tal posição em sua historicidade no cenário em que entendemos como a transição da casa para o ambiente escolar. Há também, por vezes, o esquecimento que permeia nossas lembranças, elas possivelmente não são acessadas por nós dependendo da idade ou de outros fatores patológicos. Contudo, conquistam veracidade nas histórias contadas por nossos pais, avós, tio/as e demais familiares. Elaboramos essas narrativas como constituintes de nossa formação, incorporamos em nossa história de vida de tal modo que as tomamos como verdade, conforme esboça o fragmento da narrativa: “mas esse aqui a minha mãe me deu quando eu tinha dois anos e ela que me conta essa história que eu escolhi esse bichinho” (P02).

Compreendemos, dessa forma, que tecemos possivelmente nossas primeiras alegorias. Alfredo Bosi (1992) na obra **Dialética da colonização** traduz que a representação da alegoria se concentra na “fixidez enigmática do destino perante o qual não restaria ao sujeito mais do que curvar-se humildemente, ou perscrutá-lo no

desejo de entrever um sentido já dado desde e para sempre” (BOSI, 1992, p. 86). Ou seja, ao aproximarmos tal reflexão do campo subjetivo da nossa constituição, percebemos que os objetos da infância são possivelmente representações de narrativas construídas pela condição histórica dos discursos interiorizados por nossos pais/avós. A história que os sujeitos estabelecem com seus brinquedos perpassam pela historicidade e reelaboram-se no sentido construído em suas relações de brincadeiras, associações e, talvez, possamos acrescentar que também são interpelados pelos pressupostos de quem convive com a criança. Tomamos como exemplo discursos enraizados na sociedade sobre bonecas para meninas e carros para meninos. Discursos que se refletem em nossas escolhas, na medida em que podemos partir dos seguintes pressupostos: à menina confere-se as brincadeiras de cuidado/alimentação/educação da simbologia agregada a boneca. Enquanto ao menino depreendemos o espírito aventureiro e livre nas brincadeiras com carros e motos. Tais referências foram introduzidas historicamente ainda nas infâncias de nossos pais, avós/bisavós e são reproduzidas nas seguintes gerações. Atualmente, tais modelos são amplamente discutidos e trazidos à luz de reflexões que desnaturalizam esses padrões, ainda que estejam sujeitos ao não entendimento ou a vistas de narrativas de senso comum como: “não é o brinquedo que define o sujeito”. Provavelmente não é o referido brinquedo, mas os discursos obscurecidos que se encontram na compreensão alegórica que deveríamos tecer em relação a tais perspectivas.

Além das compreensões tecidas sobre as relações dos sujeitos com os brinquedos da infância, outra marca se apresenta nas narrativas do professor 05. Em meio às lembranças da infância percebemos o encontro com uma criança que experienciou dois sentimentos opostos: a segurança no brinquedo favorito e a insegurança ao adentrar no ambiente escolar. Um processo que se assemelha às demais vozes da maioria dos participantes da pesquisa. Ao retomar esse passado, interpela-se às experiências docentes presentes com as crianças que estão sob sua responsabilidade atualmente, conforme apontou no decorrer das demais rodas de conversa ao tecer relações sobre as virtudes, expectativas, sentimentos e aspirações com a docência<sup>13</sup>. A narrativa expõe:

---

<sup>13</sup> Para lembrar e localizar nosso leitor: esse processo está descrito no item 4.3.2 A segunda roda: encontro com a docência e no item 4.3.3 A terceira roda: Os nossos reencontros.

[...] na minha sala de aula tem uma menina que é muito insegura e a avó dela tem que ficar dentro da escola [...] Na minha época minha avó não ficava dentro da escola, mas ela ia me buscar sempre que chorava, todos os dias ela ia me buscar mais cedo e a minha colega de sala comentou que a avó dela ficava sentada na porta pra que ela pudesse enxergá-la, então a gente pensou em caminhar pela mesma linha, de respeitar o tempo da criança até porque na nossa época foi o que fizeram. Eu percebi que essa questão da confiança, que às vezes precisa só de uma palavra. Tem uma criança na minha sala que tem medo de tudo [...] e aí às vezes só preciso dizer para não ter medo que ele volta a brincar. E na época eu tinha medo de nunca mais ver minha mãe e o meu pai, só que ninguém nunca me falou que eles viriam me buscar depois. Eu fico pensando se tivessem me falado talvez tivesse cessado o choro. Mas era só não chora, vai brincar, não tinha uma explicação, era minha avó que conversava comigo e explicava. E aí as vezes quando eu to muito cansada eu me lembro sempre da minha infância de como foi difícil e todos os dias eu tento resgatar quando eu me perco, quando a gente fica muito no automático a gente precisa resgatar um pouco disso que a gente vivenciou. (P05)

Quando a narratividade dá ao sujeito condições para realizar a leitura do mundo e compreender a si mesmo parece possuir uma relação estreita com a formação humana no encontro com o outro, e esse outro como si. Estabelece uma relação de “surgimento como ser reflexivo, um ser dotado de memória, um ser de quem se poderia dizer que tem uma história para contar” (BUTLER, 2017, p. 55). Ao voltar nossas lentes à compreensão do fragmento final da narrativa do professor 05, pensamos no processo de aspirações iniciais com a profissão, aquilo que talvez não seja percebido na prática como uma memória individual dos nossos próprios processos de formação. O fragmento “a gente precisa resgatar um pouco disso que a gente vivenciou” (P05) esboça um lembrar-se para não esquecer e um movimento de retomar à consciência, elementos que constituíram nossas primeiras relações com a docência e que são capazes de construir autoconhecimento. Gadamer (1997, p. 316) expõe que o ato de reconhecer-se numa relação reflexiva consigo mesma e com a tradição na qual se encontra é o modo que o sujeito “compreende a si mesmo a partir de sua história. De tal modo que consciência histórica é uma forma de autoconhecimento”.

Em nossos demais sujeitos de pesquisa, percebemos histórias semelhantes à narrativa do professor 05, que versam sobre a historicidade dos brinquedos e as relações que foram se constituindo a partir da infância. Percebemos que, a proposta do objeto da infância como nosso foco de reflexão na primeira roda de conversa reverberou na continuidade da narrativa que os professores foram tecendo ao longo dos demais encontros. Corroboramos que, ao encontrarem nas lembranças seus respectivos objetos de infância, também tiveram a oportunidade de abrirem-se a um

processo de reflexão e autoconhecimento, na medida em que suas memórias foram acessadas. Porém, vale lembrar que compreender se nossos sujeitos realizaram tal caminho interpretativo apesar de relevante ainda seria deixar obscuro suas manifestações à luz de uma compreensão hermenêutica. Por isso, entendemos necessário esboçar a relação tecida pelo sujeito ao seu modo de ser docente e a sua historicidade. A narrativa do sujeito professor 02 parece expor um caminho de interpretação de sua prática pedagógica, de suas relações familiares e posicionamentos diante da profissão. Apresentamos a seguir:

[...] Eu tive graças a Deus muitos brinquedos na infância, muitos bonecos e tal mas esse aqui a minha mãe me deu quando eu tinha dois anos e ela que me conta essa história que eu escolhi esse bichinho que vende no nacional e eu disse que era uma vaca e lá na adolescência eu fui descobrir que eu acho que é um hipopótamo mas ainda para mim é uma vaca [...] meu pai também é presente na minha vida mas quando se fala de mãe não o nome mãe, mas a pessoa remete a muitas lembranças boas e também todo o apoio que ela sempre me deu em todo o meu processo até hoje. [...] quando ela deitar e colocar eu e meus irmãos para dormir ela lia gibis da Magali, Cebolinha, Pato Donald. Então já comecei assim a olhar os outros elementos [...] eu brincava muito de Barbie a infância toda indo para outros lugares que talvez naquele momento não era possível mas com a imaginação com brinquedo, com aquele brinquedo naquele momento eu e minha irmã a gente já viajou para tudo que é lugar nesse mundo só na brincadeira, então comecei a pensar todas as coisas enquanto montava essa mandala. E aí também fiz uma trança nela [...] esse processo também de brincar de pentear irmã de vizinha também é uma coisa que fica bem marcada na infância e eu trago, que eu entendo que esse carinho está assim na educação infantil e aquele cuidado de arrumar o cabelo e essas coisas que remetem bastante a questão da infância [...] (P02)

Percebemos que, enquanto narra sua história com o objeto de infância, o sujeito estabelece relações com os demais objetos trazidos pelos outros participantes. Reconstrói memórias e as tece com sua prática docente. O ato de cuidado está relacionado com a Educação infantil, percorre a historicidade da infância e da constituição do campo. História que também foi contada a partir do seu caráter assistencialista, esta narrativa talvez nos aproxima dos discursos imbricados no “brincar de boneca”. Afinal, qual lugar os brinquedos/brincadeiras infantis ocupam na constituição alegórica que tecemos profissionalmente e nas memórias e discursos que estão agregados em nós desde que nascemos? Convidar os professores a esboçar nas narrativas o percurso entre a criança que foram e o que dela percebem no contexto atual de suas vidas é também elucidarmos compreensões acerca da historicidade existente atrás de cada objeto da infância

que não só compõe nossa subjetividade docente como também reflete nas teorias e discursos em que se alicerçam nosso conhecimento.

Esse caminho foi percorrido por Walter Benjamin (1982-1940), especialmente nos textos que compõem a obra **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Na obra, o autor tece estudos referentes ao título da coletânea, através de uma narrativa que convida o leitor a conhecê-lo como a criança que foi e, a partir daí tecemos reflexões sobre quem fomos e quais as responsabilidades que temos ao nos comprometemos com a educação de crianças. Revive suas experiências infantis e as relaciona com as histórias reveladas pelas alegorias que compõem as brincadeiras infantis ao esboçar que “onde as crianças brincam existe um segredo enterrado” (BENJAMIN, 2009, p. 142). A fim de clarificar os possíveis segredos enterrados em nossa formação docente, percebemos ainda na narrativa do nosso sujeito professor 02 um percurso que revela o interesse pela docência desde a infância (descrito no questionário exploratório) e habitado por doses de sentimentos imbricados, ora por motivação e aconchego, ora por inseguranças, e ainda composto por pavor/sofrimento. Elucidamos os seguintes fragmentos:

[...] brincadeiras são marcantes na minha vida e geralmente sempre foram marcantes dentro da minha sala de aula e é um retorno assim também para o profissional que tu quer ser a partir do que tu experienciou e viveu.

[...] tenho a lembrança de uma professora [...] Motivação e aconchego, porque ela me motivou que eu era capaz que eu podia ela esteve do meu lado e me aconchegou, eu tô até arrepiada porque sabe aquele pânico que te maltrata? Às vezes as crianças estão chorando por algum motivo e eu sinto aquele sentimento que eu tinha na escola [...] foi muito difícil, eu fui para escola com 7 anos meu pai me largava lá eu achava que ele ia sumir e nunca mais ia voltar. Então ela foi esse apoio e o meu pai e minha mãe foram fundamentais nesse processo. Meu pai sempre com elogios e motivação, a minha mãe não tanto, mas sabia da importância. (P02)

[...] deixar a minha casa para ir para dentro da escola foi muita insegurança meu pai tinha que ficar sentado horas e horas na porta da sala eu sempre espiava para ver se ele tava ali e o dia que ele não tava eu nem sei explicar aquele aperto no coração, então isso eu vejo muito no cotidiano essa insegurança das crianças, eu consigo entender e comecei a lembrar também de um professor horrível que eu tive no quarto ano, horroroso ele queria silêncio e atirava o apagador no quadro, jogava uma cadeira era horrível, então foi muito medo, pavor mesmo ainda bem que deu uns três, quatro meses e foi expulso da escola. E aí eu fico me lembrando que tu tá ali sozinha tu não conhece aquelas pessoas e as colegas também não te conhecem ainda no início [...] então às vezes a gente precisa repreender os alunos precisa falar um pouco mais alto precisa chamar atenção porque a gente não tem uma, a gente tem várias. Então a gente tem que manter uma rotina e eu digo assim: eu vou ter aquela postura naquele momento, mas depois eu vou me jogar no chão, no tapete e vou abraçar e vou beijar e vou brincar e vou correr e vou pular [...] Depois eles têm aquele colo, aquele carinho que aquele momento daquela fala mais incisiva é para aquele momento e que depois eles também podem vir, sentar no colo, se jogar no

chão [...] mas também brinco, minha atiro no chão, também falo mais alto às vezes, mas essa questão do aconchego da segurança que eles estejam ali, sintam como eu senti naquele tempo com aquela professora quando a minha mãe chegava para ir buscar e que não seja pavoroso que nem foi na minha infância que teve momentos daquele pavor, às vezes eles estão chorando aí tu pega acaricia conversa para que aquele pavor parece que dá vontade de tirar aquele pavor, não precisa de favor que eu já senti pego pavor e bota para cá porque tá tudo bem, então isso me remete bastante aqui na educação infantil principalmente. (P02)

Nosso sujeito de pesquisa parece elaborar interpretações diante da narrativa de sua história de modo a convocá-las à reflexão de sua prática docente. Conforme mencionamos no parágrafo anterior, há uma dose de diversos sentimentos imbricados à sua historicidade. Somos interpelados pelas relações que se constituem ao longo do nosso processo formativo, já que ao brincar evocamos nossos modos de ser diante de trocas, conflitos, sentimentos e pertencimento ao mundo. Os discursos e narrativas com os quais vamos sendo apresentados nesse processo também compõem as tessituras entre os valores e virtudes que nos constituem enquanto docentes. Compreendemos os modelos inspiradores do fazer docente, aqueles incorporados através da nossa referência de primeira professora, como exemplo as narrativas expostas em nossa primeira categoria de compreensão e a minha narrativa de início de escolarização. O desejo de tornar-se uma boa referência, de que em alguma medida podemos reproduzir o sentimento de aconchego e segurança dedicados a nós nos primeiros passos de nossa trajetória escolar são memórias que tecemos, validamos e tentamos incorporar em nossa professoralidade. Nesse processo, contudo, instigamos à reflexão: Mesmo que tivéssemos professoras acolhedoras, nossa geração ainda foi formada a partir de modelos apresentados na infância como conservadores e tradicionais que não desejamos reproduzir em nossa docência (como o exemplo do “professor horroroso”). Desse modo, é necessário elucidarmos que tais modelos são sustentados por discursos presentes na tradição pedagógica: escutamos e interiorizamos através da fragmentação entre brincar e ensinar que seremos educados/formados e posteriormente obteremos sucesso na vida, “sairemos do lugar”. Crescemos elaborando, de forma consciente ou não, que existe um cronograma composto por hora de brincar e hora de estudar, os momentos prazerosos acontecem após a conclusão das tarefas “obrigatórias” de trabalho e estudo. Essas orientações que circundam os momentos de brincadeiras parecem estabelecer uma categoria alegórica na relação com o brinquedo na infância. A

narrativa do nosso sujeito de pesquisa aparenta expor: primeiro cumprimos o dever e após recebemos o aconchego. Crianças e adultos são interpelados por esse modelo formativo. Enquanto docentes da infância, nosso planejamento reverbera na construção de uma rotina escolar. Professores são instigados a acreditar que o domínio da turma e o êxito do ano letivo está relacionado, inúmeras vezes, à seguinte cronologia: primeiro as crianças fazem a “atividade pedagógica”, após cumprem-se os rituais de higiene/sono e então é permitido o tempo do brincar. É conferido ao sujeito uma rotina enquanto criança e, assim, possivelmente, nos tornamos adultos que executam tais rotinas em nossas vidas e conseqüentemente as reverberamos no cotidiano docente. Essas relações evocam por vezes, caminhos de descompasso entre aquilo que idealizamos e o que nos acontece cotidianamente. Lembra-nos Meirieu (2006, p. 27): “são coisas que a gente não diz quase nunca, mas que fazem parte da nossa sina comum: todos nós vivemos nesse descompasso, difícil de aceitar, entre nosso ideal e nosso cotidiano”. As narrativas explanam que a reflexão sobre o percurso trilhado pelo professor 02 manifestou sua subjetividade na medida em que interpretou suas ações no âmbito pessoal e profissional. Em seu relato, revelou seus anseios e expectativas, ora diante da profissão docente, ora diante da sua constituição humana. Tarefa que o torna capaz de propiciar repertório ao seu modo de ser docente, conforme Santana e Pereira (2019, p. 8) esclarecem:

[...] ao experimentar a si e a sua professoralidade em diferentes situações de prática, o sujeito vai desenvolvendo um consistente repertório que, aos poucos, passa a influenciar o processo de refinamento das suas ações e, simultaneamente, configura-se como um “reduto habitável” no qual se sente seguro e confortável para continuar sendo professor.

Os autores refletem sobre o processo contínuo da docência. Em nossa compreensão das manifestações dos sujeitos da pesquisa, percebemos que o seguimento aos modelos configurados como bons professores, talvez, seja o “reduto habitável” capaz de proporcionar segurança ao fazer docente. Isto é, se o planejamento e o modo com o qual me relaciono com as crianças segue determinado comportamento tido como “bom exemplo”, é assegurado o êxito na profissão docente. Contudo, nos momentos em que a cotidianidade com as crianças nos convida a revisar preconceitos e/ou discursos conservadores acerca da Educação Infantil, percebemos que os alicerces fundadores da nossa formação

carecem de práticas integrativas capazes de adentrarem o campo subjetivo da nossa constituição a fim de (re)elaborarmos, por exemplo, o entendimento de modelos certos e/ou errados, ou de ampliarmos “as possibilidades de compreensão sobre o que fundamenta determinadas formas de docência” (NÖRBERG E OURIQUE, 2018, p. 349).

A seguir, nossa escrita percorre o caminho da nossa terceira categoria de compreensão intitulada “Um caminho sincrônico: as memórias e a docência”. Explicitamos que nosso horizonte de pesquisa não pretende propor uma linearidade do percurso de compreensão, mesmo que a escrita apresente-se por esse caminho. Nosso entendimento reconhece que os passos da pesquisa foram trilhados na medida em que as vozes dos participantes (incluindo as memórias da pesquisadora) ganharam sentido e construíram um trajeto capaz de responder às inquietações que a pesquisa propõe. Desse modo, a escrita das manifestações dos sujeitos é composta por um caminho com idas e vindas, com pausas e retomadas acerca de cada fragmento das narrativas. Percebemos que as histórias dos nossos sujeitos se entrecruzam com a docência na medida em que ganham sentido e manifestam indícios de possíveis novas interpretações em suas vozes.

#### **4.4.3 Um caminho sincrônico: as memórias e a docência**

Percebemos em nossa unitarização dos dados da pesquisa, narrativas que versam predominantemente sobre as primeiras memórias escolares, brincadeiras de infância e reflexões com o campo da docência. Nossas duas primeiras categorias esboçaram que através do exercício de lembrar suas infâncias, os professores apresentaram manifestações referentes a uma compreensão de si e de mundo e ainda, sobre as narrativas de períodos marcantes em suas formações. Na leitura e apropriação das manifestações dos professores, percebemos que as possibilidades de análise indicam ainda a uma terceira categoria de compreensão. Esta ancora-se no reencontro entre as memórias, conhecimentos e experiências dos professores e sua professoralidade presente. Nomeamos esse encontro como um caminho sincrônico pela compreensão de que existe nas narrativas dos professores um processo de multiplicidade de vozes (HABERMAS, 1990). Desse modo, na professoralidade presente, há uma sincronidade sendo orquestrada e expressa

entre as vozes internas da experiência e as múltiplas vozes das subjetividades ao redor - crianças, colegas de trabalho, orientações para a organização do trabalho pedagógico. Além disso, também nos inspiramos na sincronicidade percebida por Jung (2011), que aponta a conexão expressiva entre os processos externos e as experiências interiores. Ou seja, o cotidiano vivenciado com as crianças, recupera e/ou rememora lembranças da infância e dos processos formativos dos professores. Desse modo, há simultaneamente um encontro entre infâncias e docência na professoralidade.

Relembramos nosso objetivo principal de identificar como os caminhos da memória, da história e do esquecimento compõem a trajetória docente de professores da infância, a fim de perceber a teia que acolhe as dimensões pessoais e profissionais, expressando seu sentido na medida em que a subjetividade reconhece a sua experiência (ou contorna-se a si mesma). Em nossas primeiras páginas, instigamos que as análises da pesquisa poderiam identificar a constituição do sujeito-professor e o quanto a docência é atravessada pelas imagens e pela própria infância através também daquilo que conhecemos de nós mesmos, revisitando aspectos negligenciados e racionalizados dentro da profissão. Desse modo, identificamos a compreensão de que o acesso às narrativas resultou em caminhos que entrecruzam memórias infantis e a docência, principalmente, quando trazemos à luz as infâncias que coabitam em nós. Percebo que minhas narrativas pessoais encontram as dos professores pesquisados na medida em que nos despimos das idealizações, por vezes, ainda romantizadas acerca da infância, assumindo as incompletudes e fragilidades que perpassam nossa constituição subjetiva. Esse abandono é perceptível nas manifestações dos sujeitos quando narram suas experiências infantis aproximando-as de sua formação docente.

Ressaltamos que as categorias não se configuram em um processo linear ou, talvez ainda, de encerramento, as percebemos trilhando um caminho que pode ser ponto de encontro, partida ou retorno entre nossas reflexões. Ou seja, assim como no arquétipo das mandalas, podemos entendê-lo em um processo de circularidade. O ato de narrar nossas histórias não necessariamente acontece pela via das memórias de infância, em determinados momentos a narrativa percorre também o caminho subjetivo daquilo que agrega sentido à nossa existência. Dito de outro modo, por vezes, um fragmento do nosso cotidiano (o planejamento, uma

brincadeira com as crianças, o uso de um discurso conhecido e reprisado, um sentimento despertado, etc.) é capaz de nos fazer acessar memórias que compõem os aspectos presentes inconscientemente (racionalizados e/ou negligenciados) na nossa formação. Desse ponto, também são construídas narrativas que esboçam as relações tecidas entre infância e docência (ou vice-versa).

Percebemos que os sujeitos de pesquisa, embora tenham utilizado o objeto da infância para rememorar seus percursos de vida e profissão, em alguns momentos, também valeram-se de lembranças do cotidiano com as crianças para acessar e relacionar suas memórias. De modo abrangente, esses movimentos foram identificados nas manifestações do nosso sujeito professor 03. Embora sua narrativa comece por uma breve rememoração com o brinquedo favorito, o sujeito estabelece, concomitantemente, uma relação entre as pessoas com as quais conviveu e convive, conforme esboça o fragmento:

[...] eu lembrei que quando eu mudei de casa eu carreguei esse urso que foi o único brinquedo que eu carreguei que foi o último também do meu pai foi bem naquela ruptura da infância para adolescência. [...] quando eu nasci, as primeiras pessoas que me visitaram levavam o urso [...] Então eu trouxe porque não simboliza só o último brinquedo que ganhei do meu pai que é uma pessoa que eu sempre tive uma relação muito boa mas também porque quando eu nasci as outras pessoas também traziam como presente o urso. Então tem um significado um pouco maior que só urso de pelúcia tem uns que eu carrego até hoje de pessoas que não estão mais aqui, mas que eu não quis me desfazer porque são as lembranças que eu tenho delas.  
(P03)

A narrativa compõe a primeira roda de conversa, na proposta de meditação e a historicidade com o objeto da infância. Percebemos que as relações do objeto escolhido pelo sujeito parecem prevalecer como um lugar de memória na história. Ou seja, não parecem se manifestar como reservatório de lembranças, estabelecem relações de convívio, explanam o quanto nossa formação acontece no contato com o outro. As relações com familiares ou com as pessoas que estão ao nosso redor percorrem um caminho de compreensão sobre quem somos e nos tornamos ao longo da nossa trajetória. Salientando essas relações, Butler (2017, p. 105) afirma que “o outro representa a possibilidade de a história ser devolvida em uma nova forma, de os fragmentos serem ligados de alguma maneira, de alguma parte da opacidade ser iluminada”. Isto é, na medida em que reconstruímos as narrativas que compõem nossa infância, possivelmente, um novo repertório compreensível se estabelece, recordamos momentos marcantes, resgatamos lembranças “esquecidas”

pelas rotinas engessadas de trabalho e permitimos que sejam (re)interpretadas no momento presente. A simbologia dos objetos da infância parece resguardar a memória do esquecimento.

No decorrer da roda de conversa, propomos aos participantes a reflexão sobre uma figura potente no processo formativo, a manifestação do sujeito professor O3 sugere lembranças do seu cotidiano docente:

[...] principalmente quando as crianças estão chorando eu me lembro dela eu gostava muito de jogar jogo da memória e quebra-cabeça ficava horas ali jogando comigo e tem uma das crianças da sala que fala que ama o jogo da memória e aí parece que às vezes eu volto naquele cenário que tava sentada eu e ela e aí ele diz: profe vem jogar aqui comigo, e aí eu me lembro de eu jogando principalmente o acolhimento que foi uma das palavras que eu coloquei [...] sempre pensar e agir assim tentar acolher e entender o por que às vezes vem o choro, e que não é só o choro. (P03)

Os sentimentos aparentemente acessados manifestam uma possível reflexão entre as relações construídas na infância e, conseqüentemente, reverberadas em sua vida adulta. Refletindo sobre a categoria de sincronicidade entre memórias e docência, podemos nos perguntar sobre os afetos que adentram o campo subjetivo da formação. De que maneira, o sujeito professor deixa-se interpelar pelos sentimentos infantis presentes no objeto/brinquedo que a criança carrega em seus primeiros dias de escola? Conforme a narrativa apresentada, o urso de pelúcia marcou processos de rupturas entre a infância e adolescência. A rememoração da figura potente de sua formação reflete nas cenas cotidianas, menciona o acolhimento e interpela “por que às vezes vem o choro, e que não é só o choro” (P03). Questionamos em nossas compreensões: será que a infância não é o momento da vida em que vivenciamos, talvez, nossas mais importantes rupturas ou transições? A separação entre o ambiente familiar e o escolar, o distanciamento dos pais, o estabelecimento de vínculos com professores e colegas, os diferentes contextos dos ambientes escolares, as novas rotinas, o movimento de cada ano letivo com novas salas, colegas e professores entre outros pequenos processos experienciados no cotidiano da Educação Infantil. Essas rupturas são moldadas e estabelecidas pela figura dos adultos responsáveis, de modo que na maioria das vezes o protagonismo infantil é ausente. Cabe às crianças, apenas a continuidade do processo, a adequação e adaptação a tal momento. Os planejamentos embora voltem-se ao acolhimento desses processos, por vezes, não abarcam os sentimentos protagonizados pelas crianças. O sentimento de choro ou

estranhamento, embora passível de outras interpretações, frequentemente, é instruído pelos professores para que seja substituído pela alegria e entusiasmo que a sala proporciona. Pode ter sido assim que nossa formação ocorreu ou que assim aprendemos na universidade e cursos de formação. Desse modo há o entendimento de que esse provavelmente é o caminho a ser seguido<sup>14</sup>.

Os percursos expostos pelas narrativas dos professores esboçam a partilha de suas histórias com os objetos/brinquedos escolhidos, desde nossa primeira categoria de compreensão. Entendemos que a oportunidade de diálogo e escuta reverberou na reconstrução e reflexão acerca das memórias que acompanharam os sujeitos. Instigamos que são a partir dessas relações de retomada à memória que os professores se reconhecem, como aponta Ricoeur (2007, p. 57), “o momento da recordação é então o do reconhecimento”. Sabemos que os contextos das instituições de Educação Infantil, por vezes, não contemplam momentos de formação entre professores, uma vez que nos calendários escolares há a inserção de dias específicos de reuniões pedagógicas (normalmente uma vez no mês), destinados a discussões pedagógicas e administrativas. Fato que corrobora a falta de reconhecimento e ausência de trocas de experiências pessoais acerca de cada sujeito inserido na instituição. De igual modo, a dissertação **Docência na Educação Infantil: a constituição subjetiva dos professores** fortalece nossas compreensões quando o autor Barrios Díaz (2017, p. 37) elucida que “é necessário reconhecer a emocionalidade e a dimensão afetiva das relações profundas que docentes constroem nas escolas”. Para o pesquisador, os processos de constituição da docência são mobilizados na articulação das histórias pessoais dos professores com as relações sociais construídas diretamente entre si e com os demais professores.

Acreditamos que as rodas de conversa proporcionaram um caminho inicial de abertura ao outro e a nós mesmos. Diante da imersão nas narrativas, percebemos esse entrecruzado caminho entre a nossa constituição e a docência, sobre as histórias que carregamos e tecemos a partir delas nas vivências com as crianças. Butler (2017) nos ajuda a pensar sobre o ato de narrar em grupo, visto que a autora percebe tal ato como a oportunidade de autoconhecer-se a partir do momento em que as histórias se assemelham. Percebemos, nos momentos de construção das mandalas, que os professores trocaram experiências e compartilharam de histórias

---

<sup>14</sup> Nas próximas manifestações dos sujeitos retomamos à reflexão apontada.

vividas ora em épocas semelhantes, ora distantes pelo distanciamento de idade. Mas constituíam-se de relações análogas com os objetos escolhidos.

Identificamos, durante nossa segunda roda de conversa, outra possível marca de reencontro no caminho de entrecruzamento entre a criança que foi e a docente atuante na instituição infantil do sujeito professor 03. Sua narrativa pressupõe que o sujeito entende o tornar-se professor como um movimento constante de diferença produzida na vida. Diante do convite ao exercício de meditação sobre a recordação da figura potente nos tempos de escolarização, o professor expressa a seguinte narrativa:

[...] é a pessoa que está sempre nas minhas memórias é uma referência [...] Eu também tive dificuldade de adaptar o espaço escolar e a professora era o meu sentido de segurança e de acolhimento então sempre que às vezes eu tô em prática em sala de aula e eu tô cansada hoje, às vezes me pego em um momento da minha profissão que eu falo assim: não tô orgulhosa da forma como eu faço e eu me lembrei muito dessa professora (psicopedagoga) porque a gente mantém muito contato, ela tava na minha primeira formatura ela e outra professora da minha escola elas foram as duas pessoas que eu quis que estivessem presentes na minha primeira graduação e ela me lembrava muito acolhimento então quando eu me sentia desconfortável e eu chorava muito [...] eu ia para um canto da sala e chorava quietinha então a profe tinha muita pena de mim, aí eu dizia que queria muito ir pra sala da tia às vezes eu passava a tarde inteira lá, era minha imagem de segurança de paz de acolhimento [...] então às vezes eu me lembro muito dela na minha prática e eu preciso respirar fundo porque eu sinto que às vezes eu peço muito enquanto profissional e todo mundo deve sentir que falha né? Eu lembro muito dela porque ela era o meu exemplo [...] meu alicerce, foi minha paz e a gente conviveu durante muitos anos juntas porque eu fiquei nessa mesma escola até a sexta série então eu sempre via ela apesar dela nunca ter entrado em sala, ela era minha imagem de segurança de acolhimento. (P03)

Neste fragmento, percebemos as marcas de escolarização do sujeito e os atravessamentos entre a infância e seu fazer docente. Ao entender determinadas situações ou comportamentos como “errados” enquanto docente, há uma associação ao modelo de referência da infância, a professora que acolheu e proporcionou segurança. Seria então, a partir desses modelos que nossa docência é condicionada a existir ou resistir? Por outro viés, em que momento desassociamos essa relação? As rodas de conversa<sup>15</sup> parecem apresentar indícios de uma prática integrativa capaz de elucidar tais reflexões. Quando retornamos ao passado e acessamos memórias que compõem nosso processo formativo, somos instigados a

---

<sup>15</sup> Sucintamente englobamos como: “rodas de conversa” todos os instrumentos e propostas que as integram: meditações, exercícios de concentração e relaxamento, a confecção e manuseio das mandalas pessoais, escritas narrativas, dinâmicas de movimento, compartilhamento de histórias e reflexões.

refletir sobre algumas questões: De que forma aprendemos? Quais foram as relações tecidas na infância? Quais sentimentos se fazem presentes em minhas narrativas? Como e por que escolher narrar determinados momentos? Qual momento marcante da minha escolarização acompanha minhas lembranças? Qual desses momentos percebo nas manifestações das crianças com as quais convivo? Os sentimentos se repetem? São capazes de despertar/evocar minhas memórias? Possivelmente, esses questionamentos não estão disponíveis a níveis conscientes em nossas relações na docência - a menos que sejamos convocados à reflexão.

De acordo com Butler (2017), esse movimento narrativo pressupõe uma troca social, a autora reconhece que a linguagem expressada através da fala é uma forma de ação, de própria moral e coloca-se como um modo de vida. Em seu processo formativo, tais narrativas não possuem como objetivo o estabelecimento definitivo de sua história, mas constitui uma ocasião linguística e social para a autotransformação (BUTLER, 2017, p. 165). A autora elucida questões sobre a infinitude da linguagem e da constituição das narrativas. Nessa perspectiva, percebemos o entendimento de que o sujeito, ao narrar suas histórias, pode ou não compreender que elas são afetadas pelo meio social no qual se insere desde o nascimento e que estas são passíveis de interpelações pelas relações que estabelecemos com o outro. Desse modo, ao atribuir determinadas características pessoais baseada nas relações que me foram apresentadas na infância, talvez, haja indícios de um caráter limitador das minhas ações, o que me leva a questionar: Será que estou/sou condicionada a agir de forma passiva/introspectiva por acreditar que dessa maneira posso ser ouvida? Existe um modelo de referência profissional que condiciona minhas ações como certas ou erradas? Constituo minha docência interpelada pelo pressuposto de que para ser boa, necessariamente deverei ser uma professora “heroína” - aquela que colocará sempre os desejos do outro em primeiro lugar, que atrela a suas atribuições tarefas que devem ser geridas pelo governo e/ou demais instituições responsáveis pelo desenvolvimento da população, incluindo as crianças. Essas e outras categorizações são, conforme esboçam Nörnberg e Ourique (2018, p. 349):

[...] mitos constituídos em torno de ideias articuladas à vocação, à maternagem, à educação como salvação, que permeiam os processos de formação de professores, indicados como razões que sustentam as escolhas pela docência.

Tais escolhas são permeadas na docência com um provável plano de fundo

sobre aquilo que é desejável e indesejável, certo e errado, bom e mau. Essas imagens são histórica e culturalmente inseridas na e/pela sociedade originárias do contexto de formação docente. Aparentemente, nossas narrativas expressam esses sentimentos. Desse modo, Pereira (2016, p. 218) reflete que acompanhar esses modelos formativos significa cair em um desfile de “estereótipos, em um perfilamento de clichês, em uma grande encenação em que deixamos de ser nós mesmos e encarnamos um híbrido de personagens pertencentes ao passado, às memórias escolares que nos acompanham”. Percebo assim, tanto em minha narrativa acerca do processo de escolarização, quanto nas narrativas dos professores pesquisados o surgimento da correlação entre os modelos que devemos ou não seguir enquanto docentes. Ingressamos na docência, em alguma medida, também interpelados por tais processos. Nessa perspectiva, Pereira (2016) diz que o início de nossa formação pode funcionar como uma brincadeira infantil, ensaiada, repleta de imitações e clichês. Tomamos como exemplo os discursos enraizados acerca da escolha pela docência na Educação Infantil: “eu escolhi ser professor por gostar de crianças”, “fui inspirada pela minha primeira professora”, “sempre gostei de brincar de professora” entre outros. Contudo, o autor adverte que, no processo formativo, em algum momento é necessário “escolher-se diferente do que vem sendo. Ficar na coisa, sem a iniciativa, pode alimentar o estereótipo para sempre, e uma vida vai ser vivida sem nunca ter sido escolhida” (PEREIRA, 2017, p. 216). Nesse sentido, tomamos como pressuposto que, quando não há percepção de uma formação humana, algumas de nossas memórias permanecerão apenas como recordações de momentos passados. Passíveis de percorrem um caminho que distancia as relações entre as infâncias que coabitam os espaços da formação de professores da Educação Infantil e dos cotidianos das instituições. Ademais, entendemos que o não acolhimento dos nossos próprios processos de historicidade possivelmente reverbera em distinções e fragmentações da docência (como os modelos de certo ou errado).

Outro vestígio acerca do reencontro especialmente entre esquecimento e docência compõe nossa terceira categoria de compreensão. Apresenta-se nas manifestações de dois professores. Apesar das semelhanças em suas narrativas, ambas inferem compreensões sobre as memórias esquecidas ou não mencionadas no ato narrativo. Nossos três encontros com os professores versavam em alguma

medida, acerca da tríade memória, história e esquecimento, conforme mencionamos ao longo do capítulo. Durante os momentos dedicados aos encontros, tanto anterior como posteriormente, os professores uma vez convidados já se familiarizavam com as temáticas que seriam ou estavam sendo abordadas. Desse modo, imaginamos que suas memórias estavam sendo acessadas desde o recebimento do convite inicial para participação na pesquisa - o que presumimos inevitavelmente repercute em movimentos internos e pessoais. Buscando respeitar os sentimentos e processos dos participantes, a pesquisa desde o primeiro momento instigou-os a reviver eventos passados, rememorar trajetórias marcantes em suas formações, acessar lembranças de modo a partilhar suas narrativas. Sabíamos que nossa pretensão valia-se por adentrar em terrenos talvez, secretos ou não revisitados pelos sujeitos.

Portanto, retornamos a Ricoeur (2007, p. 455) a fim de elucidar a compreensão de uma impossibilidade de narrar tudo e a capacidade de narrar de outro modo, “suprimindo, deslocando ênfases, refigurando diferentemente os protagonistas da ação assim como os contornos dela”. Em outras palavras, encontramos nas manifestações dos sujeitos professores 01 e 08 certa opacidade, ou um refiguramento de ações no envolvimento com as memórias acessadas. Os fragmentos da narrativa do sujeito professor 08 elucidam nossa compreensão:

[...] a minha infância e a minha escolarização foi na época da ditadura. Então as coisas eram mais restritas, mas são lembranças boas. Me emocionei por lembranças boas, muito boas [...] a gente procura sempre estar brincando com as crianças porque as brincadeiras são bem importantes e eles não têm esses hábitos assim de brincar com brincadeiras antigas de brincar na rua. Eu nunca me vi professora, eu fui me tornando professora [...] Eu fui aprendendo com todo mundo que a gente trabalha com os locais que a gente trabalha, sempre aprendendo, sempre procurando estudar e melhorar. E está sendo um desafio pós pandemia nós temos bastante peculiaridades nas crianças, bastante coisas que elas perderam, coisas que a gente tem que resgatar [...] Eu mudei bastante, me vejo outra pessoa depois da pandemia, minha memória é uma antes e uma depois do covid, muitas memórias eu perdi e eu sempre tenho que estar anotando as coisas e procurando porque eu perco algumas coisas. É um retorno também para o profissional que tu quer ser a partir do que tu experienciou e viveu. (P08)

As manifestações esboçam um percurso narrativo que parece acessar alguma memória, contudo, se desloca a ênfase do passado para os momentos atuais. Em alguma medida, o sujeito se ancora no presente. Sucintamente revela que havia lembranças boas, porém preserva-as para si. Dita o protagonismo da sua

narrativa para as experiências no tempo presente, ora com as necessidades das crianças, ora com os resquícios da pandemia. Entendemos que tal processo possivelmente não é reverberado pelo sujeito conscientemente. Presumimos que se houvesse suportes para que os sentimentos fossem sentidos e revividos em nossa infância como oportunidades de entendimento, talvez adentrar em caminhos sensíveis da nossa formação fosse um espaço seguro e confortável em nossa vida adulta. Compreendemos também que o período relatado sobre um regime político autoritário, que emanava censuras, restrição de direitos e perseguições sejam o motivo de conflitos inconscientes da memória impedida. Contudo, compreendemos que habita em cada um de nós a criança que fomos. Ostetto (2007, p. 199) lembra que “reconhecer a presença desse outro interno seria um caminho para o encontro, talvez reencontro, com dimensões perdidas no adulto. Em socorro do adulto que em algum momento balança perdido, desenraizado, amedrontado, desencantado [...]”. Ou ainda, desencontrado de suas memórias. Vislumbramos que dimensões acerca das nossas escolhas docentes também estejam acompanhadas pelo encontro com nossa infância.

A seguir, o sujeito professor resgata memórias do tempo de escolarização, mas, ainda assim, seu acesso aos níveis conscientes da memória parece recuar:

[...] quando eu fui para a escola eu já sabia ler e escrever, é uma tia muito querida que eu tinha. Enfim, eu tenho poucas lembranças, por incrível que pareça eu lembro de poucas coisas da minha vida escolar, não sei se apagou eu não lembro se eu chorei, se eu não chorei, eu entrei com mais de sete anos na escola. Mas tenho poucas lembranças assim como eu acho que foi uma época boa porque eu não lembro de nada assim que tenha marcado negativamente. (P08)

Percebemos que a ausência da partilha não conduz ao entendimento de que tais memórias não tenham sido acessadas. E, mesmo ao não serem acessadas, repercutem em lembranças evocadas pela imagem ou pelo objeto escolhido. Posterior à manifestação, o sujeito professor 08 parece apontar para a procura por fragmentos de memória e reverbera em um caminho de dedução “eu acho que foi uma época boa, porque não lembro de nada que tenha marcado negativamente” (P08). Ou então, um caminho aceitável. Escolher o entendimento de que se não deixou marcas, foi um período de desenvolvimento vivenciado positivamente, talvez seja optarmos pela condição de passividade em nosso percurso de formação

docente. Pereira (2016, p. 216-217) acende um alerta sobre o não enfrentamento dos nossos desejos e ao ato de não assumirmos nossas escolhas:

[...] podemos cair na roda-vida do dia a dia e ser engolidos pelas modas, pelos padrões que vão, eles sim, ditando nossa conduta. Há que se perceber quando a professoralidade se produz e grita para vir à tona, precisando um tanque de vigor em assumir a diferença que berra e apela por ser vivida. Há que se aprender a agir sobre o que acontece no cenário de nós mesmos. Às vezes, resistindo; às vezes atuando sobre; às vezes, cedendo.

O autor poeticamente se refere aos compassos desenhados no fazer docente e instiga a reflexão sobre como assumimos o protagonismo da construção da professoralidade. Há de percebermos os esquecimentos que compõem os processos formativos. Por vezes, esquece-se para continuar. Outras tantas, por não serem oportunizados espaços para que a memória possa ser acessada, compartilhada e revivida.

Refletimos nas páginas anteriores sobre a docência na Educação Infantil percorrer, em alguma medida, caminhos nos quais os professores adentram, muitas vezes, a fim de seguir as inspirações da primeira professora, ou pelo critério de gostar de crianças. Ainda de modo a esgotar as possibilidades de compreensões das manifestações dos sujeitos professores, emergem em nosso horizonte algumas narrativas que colaboram com a compreensão de que a escolha pela docência na Educação Infantil, talvez, precede o acolhimento da criança que fomos. Os estudos de Axel Honneth (2013) expõem definições que se aproximam da nossa compreensão, visto que o autor define que as relações afetivas ou no amor (família) são a primeira esfera de reconhecimento do sujeito, estabelecido em qualquer contexto intersubjetivo. Através das relações amorosas, os sujeitos se reconhecem e confirmam suas carências, atualizando os vínculos de autonomia em si e no mundo, o que ocasionará o desenvolvimento da autoconfiança, precedido por todas as formas de reconhecimento (direito e sociedade). No contexto dos sujeitos pesquisados, encontramos indícios que versam sobre possíveis ausências de reconhecimento em algum momento do seu processo formativo.

De modo pessoal, percebo a docência como o caminho em que, possivelmente, encontro com as manifestações infantis que coabitam a minha própria infância. Acolho e dou voz a criança que fui, me sinto ouvida - seja reproduzindo comportamentos tidos como exemplares ou refutando os considerados

indesejados na profissão. Como mencionamos anteriormente, as bases que alicerçam nossa infância, são vestígios da nossa ancestralidade, afinal, somos constituídos de acordo com Butler (2017, p. 87) “na relacionalidade: implicados, obrigados, derivados, sustentados por um mundo social além de nós e anterior a nós”. Desse modo, supomos que aos nossos pais (avós, bisavós) não foram oferecidas condições de possibilidade para relações afetivas que marcassem o desenvolvimento psíquico, cognitivo e social de maneira a contemplar os sentimentos envolvidos no processo educacional. Os comportamentos possivelmente eram refletidos de modo a cessar o choro e a angústia sentida nos primeiros dias de escola. Mesmo que nossas gerações possam servir-se de novos conhecimentos e alicerces sobre a infância e sobre a constituição da subjetividade humana, presumimos que as minhas narrativas e a dos professores ainda repercutem determinados vestígios das referidas ausências de reconhecimento. As manifestações do sujeito professor 08 corroboram a nossa reflexão: “pensar em infância não é só flores e na minha me vejo muitas vezes pensando mais na parte negativa do que na positiva” (P01).

Em sua maioria, as narrativas dos demais professores também esboçam sentimentos de sofrimento ou de desafios (especialmente no momento de escolarização), contudo os sujeitos conseguem dar continuidade às suas histórias, emergindo nas lembranças. As manifestações do sujeito professor 09 parecem mascarar as memórias, ou nublar o processo consciente de retomada ao passado. Expressam por sua vez, a respeito daquilo que ficou da sua infância “o que ficou foi o molde da personalidade, eu sou uma pessoa introvertida, sou organizada é um tema complexo e eu não gosto de falar sobre isso, então vamos parar por aqui” (P01). No decorrer das demais rodas de conversa, suas narrativas prevaleceram em um cenário aparentemente distante do campo subjetivo, o fragmento a seguir parece elucidar tal compreensão:

[...] pensar sobre experiências passadas é um exercício que eu não costumo fazer e que é uma coisa meio difícil para mim até [...] eu vou vivendo as coisas e vai indo eu não costumo fazer essa reflexão e essa parte assim foi bem importante para mim que é uma coisa que eu não estou habituado a fazer eu acho que esse foi o ponto primordial de poder olhar para infância olhar para trás e pensar era assim e não era me trouxe isso, não trouxe isso me afeta ainda ou não, esse tipo de exercício não é uma coisa comum e eu acho que foi importante fazer. (P01)

Possivelmente, os indícios de que existam partes traumáticas ou marcas de sofrimento que se sobressaem na história, fomentem no sujeito o desejo de se resguardar das suas próprias memórias. Há, em alguma medida, a verbalização de que o processo foi importante, contudo não reverbera no seguimento da memória acessada e compreendida pelo ato narrativo.

Talvez, seja possível perceber que houve ainda um diálogo interno do professor pesquisado. De igual modo, nas primeiras linhas deste trabalho, ponderei sobre o quanto caberia expor nele. O quanto da minha história conseguiria transcrever e revelar aos leitores. Esse diálogo permaneceu acontecendo, contudo, se solidificou na medida em que as narrativas dos professores iam compondo a pesquisa. Vale ressaltar que ao longo da escrita desse texto também experienciei essa convocação de “vamos parar por aqui”, visto que percebi minhas memórias sendo acessadas através da historicidade de cada professor. Precisei de tempo e espaço para acolher o que surgiu em mim enquanto me aproximava das histórias dos professores, o que me levou a ampliar minha própria narrativa inicial da dissertação, a partir da integração desses processos. Esse percurso de compreensão apresenta o esforço hermenêutico de elucidar os encontros sincrônicos reverberados em nosso processo de formação entre as infâncias que (co)habitam em nós, professores da infância.

Retornando ao caminho metodológico que desenhamos em nosso quarto capítulo da pesquisa, neste momento, validamos e ampliamos os horizontes compreensivos estabelecidos à luz de uma universalidade. Refletimos sobre os processos narrativos experienciados pelos sujeitos professores. No artigo intitulado **Sobre “O cuidado de Si”, Formação e Experimentações Autobiográficas**, Oliveira (2012) escreve, inspirada pelo exercício de “cuidado de si” apresentado por Michel Foucault, sobre o papel da produção de narrativas de vida. Concordamos com a autora no entendimento de que tais narrativas implicam não somente na possibilidade de construirmos nossas lembranças através do trabalho da memória e do atravessamento do esquecimento, mas também potencializamos a possibilidade de reflexão sobre modelos, perfis pessoais e profissionais que participam da constituição do sujeito professor. Adentra também na possibilidade de reinvenção de outras possibilidades de redirecionamento de nossas trajetórias de vida (OLIVEIRA, 2012, p. 317).

Desse modo, compreendemos que as narrativas compostas pelas histórias de vida dos sujeitos professores e a compreensão de suas manifestações permitem que confiemos à memória, à história e ao esquecimento os caminhos subjetivos pelos quais nossa formação se ocupa na composição da nossa professoralidade. A seguir, o item 4.5 contempla as implicações de uma pesquisa de formação pessoal com os professores da infância. Consideramos que os afetos produzidos a partir das compreensões das manifestações dos professores fomentam novas interpelações e caminhos de continuidade da pesquisa.

#### **4.5 O quinto passo: Implicações de uma pesquisa de formação pessoal com professores da infância**

Nosso quinto passo hermenêutico metodológico se apresenta como uma narrativa que almeja contar como foi esse percurso de pesquisa, de vida e de compreensão sobre formação pessoal. Ademais, esse momento também engloba os encaminhamentos de nossas reflexões à parte final desta dissertação. Habermas (1987, p. 20) entende que esse momento se caracteriza como uma “autêntica experiência hermenêutica”, e como tal:

[...] precisa assumir tudo o que lhe é presente. Ela não tem a liberdade para previamente selecionar e rejeitar. Mas ela também não pode afirmar uma liberdade absoluta no deixar as coisas como estão, que parece específico para o compreender do compreendido. Ela não pode tornar sem efeito o evento que ela é.

Em outras palavras, atualizamos as reflexões de Habermas sobre o pensamento gadameriano ao nos inspirarmos pela experiência hermenêutica de que nossas categorias de compreensão transcendem modos de sentir e constituir sentidos. As manifestações dos sujeitos professores não se esgotam nas categorizações. Ademais, produzem efeitos no meu sentir enquanto professora/pesquisadora, emergem reflexões no/para o campo da formação de professores e provocam implicações na formação pessoal. Desse modo, os efeitos possivelmente se revelam através dos afetos provocados por um horizonte hermenêutico que apela por ser compreendido, não apenas como apresentação das interpretações.

Durante o percurso de análises compreensivas das manifestações dos sujeitos professores foram traçadas possíveis aproximações com a docência, ora pelos próprios professores, ora por minhas compreensões de pesquisa. As lembranças evocam marcas da infância sobre os processos formativos que elucidam questões de como nós, professores, nos colocamos diante de encontros circulares entre: compreensões de si e de mundo, alegorias das nossas narrativas de infâncias e sincronicidade das vozes das experiências. Desse modo, o caminho de pesquisa trilhado pelo viés ricoeuriano pressupõe não apenas o encontro de sentido capturado nas narrativas e exposto em nossas compreensões, mas também o esforço efetivo de compreensão de nós mesmos e do mundo. Isto é, o trabalho analítico busca compreender-interpretar a sua significação (RICOEUR, 1976).

A primeira categoria de compreensão definida como o *encontro circular: compreensão de si e de mundo* evoca marcas afetivas das primeiras referências de vida em nossa constituição humana. Os instrumentos e dinâmicas utilizados nas rodas de conversa fazem lembrar a infância e a criança que cada sujeito foi, sincronizando o discurso para o entendimento de que tal processo sobrevive em nosso modo de ser e em nossa docência. De modo contrário ao exercício linear do qual, por vezes, nos valemos para narrar uma história (ou a nossa própria história), a narrativa dos professores se apresenta como um convite a revisitar minha própria manifestação de sentido escrita nas primeiras páginas dessa dissertação. Percebo que, embora não tenha sido realizado o mesmo percurso de acesso às memórias infantis, identifiquei no pequeno diário o caminho de interligação no qual me entrego a uma narrativa de sentido, experienciada hoje, como uma professora-pesquisadora. Esse acesso me permite refigurar compreensões acerca das marcas deixadas na minha infância em relação aos primeiros sentimentos vividos no processo de escolarização. Permite, da mesma forma, que eu compreenda os percursos não lineares pelo qual nossas histórias de vida podem trilhar/tomar/caminhar/percorrer. Os momentos de choro e angústia no início de ano letivo e o colo das professoras, possivelmente, reverberam e sincronizam um ritmo ao meu modo de ser e entender a docência com crianças pequenas. Essa memória é acessada também no meu encontro com as crianças, no cotidiano da docência. Ademais, encontro vestígios no modo de ser aluna da pós-graduação e pesquisadora na universidade implicados na formação pessoal. As inúmeras inseguranças que, por vezes, tentam nublar minhas

compreensões aparecem em diversos contextos: na busca pelo texto perfeito, no sentimento de incapacidade diante de novos desafios, no olhar que busca por singelas expressões de aprovação, no borboletear no estômago a cada nova turma/disciplina ou apresentação. São possivelmente nesses processos que entendo acolher a criança que fui, ao passo que também permito relembrar, refigurar e reconstruir (consciente ou inconscientemente) cada fragmento das minhas memórias narradas nesta pesquisa. De igual modo, minhas compreensões se alicerçam ao validar e testemunhar a escuta das manifestações/narrativas dos professores da infância nos seus processos formativos. Tal processo resulta, conforme Souza e Meireles (2018) salientam num modo particular de conhecimento percorrido pelo trabalho hermenêutico de (re)significação das experiências e (re)existências. Os autores ressaltam ainda que:

[...] não se trata, portanto, de considerar a realidade revelada como uma verdade única, mas como possibilidade de produção de um outro conhecimento, talvez mais próximo dos sujeitos, dos contextos e da produção da existência narrada (SOUZA, MEIRELES, 2018, p. 292).

O processo de significação e produção de sentido das narrativas ocorre na medida em que os sujeitos professores escolhem os acontecimentos/eventos do passado que fazem parte da existência narrada. Esta perpassa por uma interpelação, consciente ou não, dos processos que escolhemos narrar. À luz desses processos, esbarramos na reflexividade dos encontros circulares, alegóricos e sincrônicos.

As marcas evidenciadas na nossa segunda categoria de compreensão sobre um *encontro alegórico: as narrativas da infância* esboçam as histórias tecidas com os brinquedos favoritos que se revelam, alegoricamente, nos discursos presentes na docência, nos modelos formativos, nas rotinas de planejamento e nas relações entre infância e professoralidade. Retomo, ao aproximar tais compreensões, à minha narrativa pessoal de formação, de modo especial, no fragmento: “*ao reviver cada pequeno detalhe da minha infância e da criança que fui, não quero me basear em uma visão romanceada da profissão docente*”. Naquele momento, possivelmente, minha narratividade estava ausente da percepção de que uma visão romântica já estava imbricada no meu processo de formação. Especialmente quando emergia o sentimento de ser uma docente capaz de atender as necessidades e os desejos educativos na Educação Infantil, alicerçava-se a vontade de acolher a minha

criança. Dito de outro modo, presumo que a romantização da docência, em alguns momentos, está atrelada aos nossos desejos de acolhimento, segurança e afeto.

Em seguida, em nossa terceira categoria de compreensão, *um encontro sincrônico* identificamos os reencontros entre as memórias e a docência. Diante do nosso horizonte compreensivo, a ideia de romantização da docência parece estar atrelada ao ato de nos despirmos da infância romantizada. Ou seja, é necessário olhar para a criança que fomos pelo nosso próprio viés de formação. Aquilo que sentimos e experienciamos enquanto crianças, dar lugar aos fragmentos das lembranças que por vezes deixamos de lado dentro do processo interior de formar-se. Benjamin (2012, p. 245) refere-se ao ato de “escovar a história a contrapelo” e, em nossas aproximações com a formação pessoal, entendemos que esse processo requer acessar nossas memórias de infância e dar condições para que as manifestações sejam compreendidas hermeneuticamente, ultrapassando o revisitar apenas as histórias que nos foram contadas. Isto é, em alguma medida, requer que sejamos capazes de olhar também para os aspectos que ferem, machucam ou são incompreendidos pelo viés consciente da nossa formação. Percebo que, concomitante a escrita das categorias de compreensão, precisei revisitar minha história, acessei memórias por vezes dolorosas, reescrevi a narrativa inicial a fim de narrar as lembranças trazidas pelo pequeno diário encontrado e também abarcar as reflexões das narrativas dos professores. Percebo, desse modo, o quanto nossa constituição perpassa pelas relações tecidas com o outro. Elementos da minha história foram acessados através das narrativas dos professores. De igual modo, esse processo ocorre quando o texto é entregue ao leitor e sua interpretação produz um outro texto (RICOEUR, 1999), pois são acessadas outras memórias, histórias e esquecimentos que produzem tanto narrativas pessoais como coletivas sobre determinado campo pesquisado.

Há ainda o esquecimento imbricado nas narrativas dos sujeitos professores que presumidamente revelam indícios de memórias não narradas. Novamente, no ato de aproximação com minha narrativa, lembro que ao escrever: “*Entender essa relação com a minha historicidade foi, talvez, o momento mais desafiador enquanto pesquisadora*”. Esse fragmento encerra o parágrafo em que lembro as histórias de vida de meus pais em meu processo formativo. Compreendo, à luz das nossas categorias, que faço uma escolha. Acesso às memórias que foram/são desafiadoras

nesse processo de formação pessoal, mas preservo-as do compartilhamento. Como um ato que pode ser compreendido ainda, pelo sentimento que tal memória desperta, como encorajador ou detentor da entrega a narrativa.

Ao longo da minha narrativa pessoal, encontro outros tantos fragmentos que se aproximam das manifestações dos professores e são suscetíveis das nossas categorias de compreensões. Contudo, precisarei deter-me aos excertos mencionados a fim de indicar os possíveis caminhos compartilhados enquanto professora-pesquisadora, por respeito ao tempo de pesquisa e limites de um trabalho de dissertação. Ademais, retomarei conforme mencionado no item 4.3.3 A terceira roda: os nossos reencontros. Entendo que tais compreensões também perpassam pelo meu sentir enquanto pesquisadora. De modo que as próximas linhas revelam a interligação dos processos compartilhados com os sujeitos da pesquisa.

Nosso último encontro com os professores proporcionou o entrelaçar de memórias e histórias com os sentimentos presentes durante as três rodas de conversa. A dinâmica implicava instigar a reflexão de como os sujeitos professores sentiram-se provocados no campo emocional acerca do fazer docente e do seu processo formativo. Ao final, perguntamos: Em uma palavra, qual sentimento está mais presente com você agora? Dentre as respostas, a maioria revelou tranquilidade e acolhimento, seguidas de satisfação, autoconhecimento e gratidão. Tais sentimentos, possivelmente, emergem pela presença da pesquisadora e demais professoras na sala. O que não significa que não tenham sido sentidos e validados por nossos sujeitos professores. Mas nos valemos da seguridade de uma sentença positiva que, por vezes, a presença física implica nos dados de pesquisa. Vale a ressalva que tal momento pode ser refigurado por outras estratégias de investigação, como a escrita espontânea e sem identificação para casos em que a pretensão seja a avaliação do processo de pesquisa. Esse adendo é explicitado também por entendermos o esgotamento de compreensões instigadas pelo viés de uma Teoria Crítica. Avaliamos ainda, que a continuidade dos encontros possivelmente poderiam revelar novos sentimentos, narrativas e compreensões acerca dos caminhos da memória, história e esquecimento na formação de professores da infância.

Compartilhamos da mesma interpretação e avaliação do processo, quando refletimos sobre a segunda pergunta de encerramento das rodas de conversa. Perguntamos: Qual sentimento e/ou aprendizado você leva de todos os processos vivenciados? Dentre as manifestações, percebemos que as narrativas versam sobre aprendizagem acerca do arquétipo das mandalas, sobre o acolhimento do grupo, “o olhar o outro como um espelho” (P02) e o processo de autoconhecimento. Uma narrativa em especial, esboça um processo de aceitação:

[...] a gente tem que se aceitar, saber que o que a gente viveu na infância, viveu no passado são coisas que não tem como voltar e reviver e voltar e mudar o curso. A gente se aceitar como a gente é e melhorar os aspectos que a gente tem que melhorar, trazer a experiência negativa para aceitar o outro, a criança e a família. (P07)

O fragmento expressa o sentimento de uma memória individual do sujeito. Contudo, reverbera nas implicações do percurso de pesquisa na medida em que refletimos e reforçamos o nosso entendimento acerca da pretensão de não acessarmos o passado a fim de modificá-lo ou ressignificá-lo. O processo de aceitação do sujeito professor parece abarcar esse entendimento na medida em que reflete através do olhar para si, um processo de acesso ao outro. Nesse sentido, concordamos com Oliveira e Miorando (2020, p. 353) quando explicam que a “narrativa autobiográfica convoca o sujeito à reconstrução de seus trajetos e repertórios, exercita um trabalho de memória, terapêutico por excelência, que acarreta a reconstrução narrativa do pensar sobre si”.

Nos primeiros passos dessa pesquisa, o exercício de pensar sobre minha trajetória pessoal foi instigado pelo desejo de investigar quem eram os professores das infâncias além de seus currículos e fichas funcionais. Em outras palavras, o interesse repousava em entender o caminho de acesso à narratividade percorrido por nossas memórias, histórias e esquecimentos na formação docente. Na medida em que escrevia cada fragmento das minhas lembranças, embora tenha recorrido a uma linha cronológica de acontecimentos, fui sendo interpelada por novos sentimentos, novas lembranças e outros modos de ser que atravessavam uma ordem linear. As minhas lembranças foram revisitadas a cada roda de conversa, no encontro com as demais histórias de vida dos sujeitos professores. Ao serem compartilhadas, mesmo que silenciosamente, abriram-se ao processo de ressignificação. Ao finalizar esse subtítulo, gostaria ainda de esboçar que a narrativa autobiográfica foi o instrumento capaz de acessar lacunas de uma infância

“esquecida”, mas que, há algum tempo, revela indícios do quanto precisava ser acessada no processo de formação humana.

O capítulo 4 da nossa dissertação de mestrado esboçou especialmente os caminhos trilhados junto aos professores participantes da pesquisa. Entendemos que esse momento reverberou em sentimentos que movimentam as bases de uma formação humana e potencializa o esforço hermenêutico de atribuir sentido àquilo que desejamos e escolhemos pesquisar em nosso percurso acadêmico. Ademais, essa narrativa também encontra sentido em meu fazer docente enquanto pesquisadora da formação de professores da infância. O processo de escrita configurou-se como uma possibilidade de reinvenção da minha trajetória com os processos de vida. Permitam-me testemunhar que a pesquisadora que deu início a esse processo, possivelmente, refigurou algumas de suas histórias e crenças com a formação. Atravessadas pela certeza de que o texto também será interpretado, interpelado e ressignificado por nossos leitores, finalizamos desejando que novos passos possam surgir inspirados por nossas reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Você consegue ouvir meu grito dentro de você?  
Muitos adultos ficaram surdos e já não ouvem sua criança. Eu preciso que  
você ouça minha voz, converse comigo de novo... Eu tenho tanta coisa para  
te dizer!* (GEBRIM, 2013, p. 25)

No livro **Palavra de criança**, Patrícia Gebrim narra o percurso de uma conversa com a nossa criança interior. O texto aflora sentimentos, talvez, adormecidos pelo leitor adulto. Afinal, não estamos acostumados a deixar nossa criança falar, não estamos habituados a ouvi-la. Nessa dissertação, tínhamos como objetivo identificar como os caminhos da memória, da história e do esquecimento compõem a trajetória docente de professores da infância, a fim de perceber a teia que acolhe as dimensões pessoais e profissionais, expressando seu sentido na medida em que a subjetividade reconhece a sua experiência (ou contorna-se a si mesma). Tal objetivo, conforme esboçamos ao longo da escrita, requer que consigamos ouvir as histórias e memórias da nossa criança interior, reaccessando os acontecimentos que foram marcantes em nossas vidas e conseqüentemente formaram nossa subjetividade. De modo a alcançar esse objetivo, nossa problemática delineou-se como: em que medida a narratividade contribui como estratégia para acessar os caminhos da memória, da história e do esquecimento percorridos por professores da infância em sua professoralidade? As compreensões hermenêuticas das manifestações das vozes dos professores confirmam nossa hipótese de que a narratividade sobre estes caminhos percorridos na docência repercutem no reconhecimento de si e do outro, nas relações dentro das instituições. Através das compreensões tecidas em relação a memória, história e esquecimento na formação, elucidamos que as categorias sobre: compreensão de si (e de mundo), narratividade da infância e sincronicidade entre memórias e docência repercutem nos caminhos que atravessam a professoralidade e, conseqüentemente, a formação de professores da infância. De acordo com Ricoeur, é através da narratividade que os sujeitos adquirem condições para realizar a leitura de mundo e, nesse percurso, compreendem a si mesmos e ao outro. Tais movimentos compõem um laço estreito com a formação humana e, conseqüentemente, com nossos processos formativos. Além disso, esses caminhos fomentam a teia que acolhe as dimensões pessoais e profissionais, reconhecendo o sentido das experiências de vida e tornando-as potência para a percepção do outro. Essa teia formativa vibra na medida que a

expressão da multiplicidade de vozes é acolhida nas narrativas tecidas sobre nossa historicidade. De modo que, reconhecer essas dimensões é um dos desafios para tornar a professoralidade um caminho próprio de cada sujeito. Nesse sentido, Pereira (2016, p. 224) lembra que “cada um deve buscar entender seu próprio processo de produção, apropriar-se dele, instrumentalizar-se e autorizar-se a criar a sua própria professoralidade”.

Durante o percurso de pesquisa, pretendíamos ainda, compreender em que medida as memórias dos professores da infância compõem uma narratividade de reconhecimento de si mesmo e de (co)responsabilidade com a professoralidade. Contudo, entendemos que os indícios das manifestações dos professores acerca desses processos puderam ser apontados em nossas categorias de compreensões, de modo introdutório. Almejamos que nossas reflexões instiguem a continuidade de pesquisas na área. De igual modo, aspirávamos a perceber de que forma os discursos produzidos ao longo da tradição reverberam nas práticas pedagógicas dos professores. Consideramos que alguns discursos puderam ser revisitados e trazidos à luz por nossas compreensões. Entretanto, salientamos que não compreendemos a ilusão de compreender tudo. Demarcamos alguns apontamentos que nos tocaram de maneira mais profunda, porém vislumbramos que há inúmeras contribuições ainda ocultas ou não exploradas neste trabalho, que, certamente, instigam a continuidade da pesquisa na busca de uma formação humana.

Por fim, ressaltamos que o percurso trilhado pelo viés de uma hermenêutica reconstrutiva não apenas clarificou as compreensões acerca dos horizontes da formação de professores da infância, mas também fomentou a busca por processos educativos capazes de auxiliar os sujeitos a narrar suas vidas, compreender-se na história, refigurar suas experiências e atribuir sentido ao fazer docente. Aspiramos que os caminhos da formação possam ecoar as expressões das infâncias que (co)habitam nos espaços da Educação Infantil, de modo que cada sujeito consiga dar “voz e ouvidos” à sua criança.

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena M. B. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (org) **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.77, p. 53-61, 1991.

BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés. **Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores**. 2017. [148] f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24351> Acesso em: 03 dez 2022.

BARROS, J. M. Sobre panos, bordados e memórias. In: CRAVEIRO, F. **Escrituras bordadas**. Belo Horizonte: CI Arte Editora, 2008. p. 37-47.

BENJAMIN, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009 (2ª edição).

BENJAMIN, W. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: obras escolhidas**. v. 1, 7ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

BENJAMIN, Walter. **Origem do drama barroco alemão**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas**. Magia e técnica, arte e política (7a ed.). São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. org. W. Bolle e O. Matos, tradução Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron, São Paulo: Editora UFMG e Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhkamp, vol. I, 1974.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BONA, Aldo Nelson. **Paul Ricoeur e uma epistemologia da história centrada no sujeito**. UFF (Niterói). Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, 2010.

BARRIOS DÍAZ, Diego Andrés. **Docência na educação infantil: a constituição subjetiva de professores**. 2017. [148] f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24351> Acesso em: 03 dez 2022.

BARROS, J. M. Sobre panos, bordados e memórias. In: CRAVEIRO, F. **Escrituras bordadas**. Belo Horizonte: CI Arte Editora, 2008. p. 37-47.

BÁSICA. Câmara de Educação. **Resolução CEB 2/99**. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de abril de 1999. Seção 1, p. 97. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf) Acesso em: 07 jun 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação [online]. São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 mar 2021.

BOSI, Alfredo, 1936. **Dialética da colonização** / Alfredo Bosi. — São Paulo : Companhia das Letras, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf). Acesso em: 05 mai 2021.

BUTLER, Judith. **Relatar a si mesmo: crítica da violência ética**; tradução Rogério Bettoni. 1. ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CHAGAS, Alessandra Muzzi de Queiroz. **Professoras iniciantes da Educação Infantil: Percursos de aprendizagem da docência**. Orientação, Maria Aparecida de Souza Perrelli, 2013. 120f. Dissertação (mestrado em Educação)- Universidade Católica Dom Bosco, Campo grande, 2013. Disponível em: <https://docplayer.com.br/12993331-Alessandra-muzzi-de-queiroz-chaves-professoras-iniciantes-da-educacao-infantil-percursos-de-aprendizagem-da-docencia.html> Acesso em: 03 dez 2022.

DAY, Christopher. **A paixão pelo ensino**. Porto/Portugal: Ed. Porto, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll. O que nós adultos sabemos sobre infâncias, crianças e suas culturas? In: **Revista Espaço Acadêmico** nº 34/março de 2004.

DEVICHI, Catia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação**. 2011;16:409-26.

DIDI-HUBERMAN, Georges. **A imagem queima**. Trad. Helano Ribeiro. Curitiba: Medusa, 2018.

GADAMER, Hans-Georg, **Verdade e método**; tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ : Vozes, 1997.

GALEFFI, D. A. **Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente**. Em Aberto, Brasília, v. 21, n. 77. p. 97-111, jun. 2007.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999. Centauro, 2003.

HABERMAS, Jürgen. **Dialética e hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer**. Porto Alegre: LPM. 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Pensamento pós-metafísico: estudos filosóficos**. Tempo brasileiro, 1990.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2013.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**- Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética: a relação quase esquecida**- Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HERMANN, Nadja. O enlace entre corpo, ética e estética. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 2018.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. **Complexidade e relações na educação infantil**; Tradução Bruna Heringer de Souza Villar.- 1. ed.- São Paulo: Phorte, 2019.

HUBERMAN, Georges D. **A imagem queima**; Tradução Helano Ribeiro. Curitiba: Medusa, 2018.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, maio/ago. 2006, p. 373-383.

JOSSO, Marie-Christine. **Caminhar para si**; trad. Albino Pozzer; coord. Maria Helena Menna Barreto Abrahão. - Porto Alegre: EDIPCURS, 2010.

JUNG, Carl Gustav – **Mandala simbolism**, Pricetown University Press, Princeton 1959.

\_\_\_\_\_. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Petrópolis: Vozes, 2002.

LAUXEN, Roberto Roque. **Os cem anos de nascimento de Paul Ricoeur: uma biografia intelectual**. In: Revista Páginas de Filosofia, v. 7, n. 1, p.1-25, jan./jun. 2015.

LEJEUNE, Philippe. **O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

- LUFT, Lya. **Mar de dentro**: (memorial da infância), São Paulo: Arx, 2002.
- MARTINI, Rosa Maria Filippozzi.; CONTE, Elaine. Fenomenologia e Hermenêutica: Um desafio para a educação? **Revista Veritas**, Porto Alegre, v.64, n. 2, abril-junho. 2019.
- MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **A língua do mundo: poetizar, fruir, e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.
- MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de recomeçar**. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEIRIEU, P. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MEIRIEU, P. **Cartas a um jovem professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NORA, Pierre. **Entre memória e história - A problemática dos lugares**. Projeto. História, São Paulo, n.10, dez. 1993, p.7-28.
- NÖRNBERG, Marta, OURIQUE Maiane. Por que a docência? Marcadores sociopedagógicos do desenvolvimento profissional de aspirantes à carreira docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 348-364, maio/ago. 2018 Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10342>. Acesso em: 10 mai 2022.
- NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde. Depart. dos Recursos Humanos da Saúde/Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-130.
- NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p.11-30.
- NÓVOA, António. **Entre a formação e a profissão: Ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, p. 198-208, 2019.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e saberes docentes. In: **Narrativas e saberes docentes**. Ijuí: Unijuí, 2006.
- OLIVEIRA, V. F. de. Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. **História Oral**, [S. l.], v. 8, n. 1, 2009. DOI: 10.51880/ho.v8i1.118. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/118>. Acesso em: 02 fev 2023.

OLIVEIRA, Valeska Maria Fortes. Sobre “O cuidado de si”, formação e experimentações autobiográficas. In: DIAS, Cleuza Maria Sobral; PERES, Lúcia Maria Vaz (Orgs.). **Territorialidades: imaginário, cultura e invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS; Natal: EDUFRN; Salvador: EDUNEB, 2012, p. 301-321.

Disponível em:

<http://coral.ufsm.br/gepeis/images/Livros/Sobre%20o%20cuidado%20de%20si%20fo%20rmao%20e%20experimentaes%20autobiograficas%20-%20Valeska%20F%20de%20Oliveira.pdf> Acesso em: 15 jan 2023.

OLIVEIRA, Valeska F. de; MIORANDO, Tania, M. Encontros potentes produzidos pela investigação com histórias de vida. In **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 05, n. 13, p. 345-359, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/7612> Acesso em: 16 jan 2023.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. **Pro-Posições**, Campinas: v. 18, n. 3 (54), set./dez. 2007, p. 195-210. Disponível em:

<<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2448/54-artigos-ostetole.pdf>> Acesso em: 10 fev 2023.

OURIQUE, M. L. H.; PEDROSO, E. R. F. A docência e seus saberes: o valor do testemunho para o ensino. **Educação**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 202–210, 2016.

Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/19980> Acesso em: 13 fev. 2023.

PEDROSO, Eliana, R. F; OURIQUE, Maiane, L. H. A docência e seus saberes: o valor do testemunho para o ensino. In: **Revista Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 2, p. 202-210, maio-ago. 2016.

PEREIRA, Marcos, V. **Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2016.

RICOEUR, Paul. **Teoria da interpretação**. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1976.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas (SP): Papyrus, 1997.

RICOEUR, Paul. **Historia y narrativa**. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S. A, 1999.

RICOEUR, Paul. **A memória. A história. O esquecimento**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

RICOEUR, Paul. **O justo 1**. Trad. Ivone Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

RICOEUR, Paul. **O si mesmo como outro**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SANTANA, Anthony, F. T., PEREIRA, Marcos, V. Da constituição da professoralidade ou como alguém se torna professor In: **REVELLI. Dossiê: Inovação, Tecnologias e práticas docentes.**, Vol. 11. 2019.

SEIXAS, Jacy Alves de. **Gestão do esquecimento e cultura político-brasileira: a construção de um objeto sensível de pesquisa histórica.** In: Anais do XVII Simpósio Nacional de História: conhecimentos históricos e diálogo social. Natal, 22-26 jul., p. 1-16, 2013.

SIDI, Pilar de Moraes.; CONTE, Elaine. A hermenêutica como possibilidade metodológica à pesquisa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 4, p. 1942-1954, out/dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9270>  
Acesso em: 27 fev 2021.

SOARES, M. **A alfabetização no Brasil- O Estado do conhecimento.** Brasília: INEP/MEC, 1989.

SOUZA, Elizeu Clementino de. 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. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285/5958>. Acesso em: fev/2023.

SOUZA, E. C.; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 39, 2018. <http://dx.doi.org/10.5935/2238-1279.20180034>., Acesso em: fev/2023.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.\_\_\_\_\_. A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

Sites consultados:

Vídeo: Infância e memória - Antônio Prata. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hWIGbTQoYfo> Acesso em: 06 mar 2021.