



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BAÚS DE SABERES E DE SIGNIFICAÇÕES
IMAGINÁRIAS: O LUGAR DA INFÂNCIA NA
FORMAÇÃO DOCENTE DE TRÊS PROFESSORAS
EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Silvania Regina Pellenz Irgang

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**BAÚS DE SABERES E DE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS:
O LUGAR DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE
TRÊS PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE
PEDAGOGIA**

por

Silvania Regina Pellenz Irgang

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito para obtenção do grau de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo-assinada aprova a Dissertação de
Mestrado

**BAÚS DE SABERES E DE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS: O
LUGAR DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE TRÊS
PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA**

elaborada por

Silvania Regina Pellenz Irgang

como requisito para obtenção do grau de

Mestre em Educação

Comissão Examinadora

Valeska Fortes de Oliveira, Phd. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Noeli Valentina Weschenfelder, Dra. (UNIJUÍ)

Helenise Sangoi Antunes, Dra. (UFSM)

Cleonice Tomazzetti, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 18 de setembro de 2009.



Autor de si

*Acolhera tuas letras,
Escolhe tuas palavras,
Assume tuas interrogações,
compõe o poema de tua vida,
sê autor
de ti mesmo;
podes começar
como co-autor
de ti!*

(BARCELOS, 2007, p. 51)

AGRADECIMENTOS

*Ao meu Deus, pela energia e força de seguir em frente.
À minha mãe pelo amor incondicional e aos meus irmãos pelo apoio.
Às crianças que despertaram em mim a curiosidade e que me permitiram participar de suas infâncias.
Às professoras Girassol, Rosa e Violeta pelas aprendizagens e alegrias vividas.
Às professoras Noeli, Cleonice e Helenise pelo olhar do/no trabalho.
À minha orientadora Valeska pela compreensão, confiança, amizade e aprendizagens construídas.
Aos colegas do Mestrado, minhas alegrias.
Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação.
Aos amigos e amigas que andaram de mãos dadas comigo nesse tempo. Muito Obrigada!
À Andrisa, Neoclesia, Rachel, Verônica, Alexandra, Carla, Marcia, Cristiane e Michele. Amo vocês!
Ao GEPEIS e ao GEPIEM pelos brindes inspiradores e formativos.
À Escola de Educação Infantil Bem me quer pela amizade e saberes compartilhados.
À OMEP/Santa Maria pelo apoio, incentivo e compreensão.
À Leonina Fortes de Oliveira e ao Mario de Oliveira pela paciência na correria.
À Ane, Marcelo, Arthur, Tiago, Ildara e Romildo, incentivadores dos meus sonhos, muito obrigada!
Aos amores e desamores que participaram de alguma forma dessa conquista.
À CAPES pelo financiamento, pelas oportunidades.
E a todos aqueles que participaram desse processo ao longo desses dois anos.*



RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

BAÚS DE SABERES E DE SIGNIFICAÇÕES IMAGINÁRIAS: O LUGAR DA INFÂNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE DE TRÊS PROFESSORAS EGRESSAS DO CURSO DE PEDAGOGIA

AUTORA: SILVANIA REGINA PELLEZZI IRGANG
ORIENTADORA: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Data e Local de Defesa: Santa Maria, 18 de Setembro de 2009.

Esta pesquisa foi desenvolvida e apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, tendo como objetivo conhecer e analisar os saberes e as significações imaginárias sobre o lugar da infância no trajeto formativo de três professoras egressas do curso de Pedagogia: duas, na matriz curricular da Habilitação Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau e uma, na matriz curricular em Educação Infantil-Licenciatura Plena, da Universidade Federal de Santa Maria. Esta temática foi se construindo a partir das relações que estabeleci na experiência profissional como professora de Educação Infantil aliada aos estudos e as discussões realizadas no grupo de pesquisa sobre o imaginário social, as histórias de vida e os saberes docentes, no decorrer dos trajetos formativos de professores. Nesse sentido, encontrei na pesquisa-formação a possibilidade de (re)significar os sentidos e significados sobre o lugar da infância na formação docente, a fim de contribuir com a formação/autoformação e com as aprendizagens docentes tanto no âmbito da formação inicial como da experiência profissional dessas professoras. Com isso, busquei na abordagem qualitativa respaldo para desenvolver “experiências formadoras” e entrevistas semi-estruturadas que propiciaram as mesmas narrarem seus saberes e suas significações imaginárias sobre o lugar da infância em seus trajetos formativos. Os saberes profissionais e experienciais foram atravessados por seus saberes pessoais, no decorrer de suas histórias de vida, ao narrarem as significações das crianças que foram e das infâncias que viveram em família, na escola, na rua, em diferentes contextos, tempos e espaços. O trabalho da memória foi fundamental para que fossem (re)construídas as significações imaginárias, os saberes e os lugares que proporcionaram os encontros e os desencontros com a infância na formação docente, bem como oportunizou, pela memória coletiva, (re)conhecerem-se como autoras das narrativas de si nesse processo de pesquisa-formação. Nas suas narrativas orais e biográficas, o lugar da infância no trajeto formativo foi marcado por sentidos e significados, presentificados nas vivências com as crianças, com os saberes produzidos na formação inicial e como professoras formadoras daqueles que escolhem a pedagogia como campo de atuação profissional. O lugar propiciado à infância é primordial para que ocorra o (re)encontro da criança com o brincar, a criatividade, o movimento, a experimentação das diferentes linguagens que devem ser oportunizadas no currículo da Pedagogia e na escola de Educação Infantil. Esta pesquisa-formação possibilitou as três professoras egressas do curso de Pedagogia, repensarem seus trajetos formativos e os lugares que vêm oportunizando à infância em seus contextos de atuação e formação profissional e pessoal.

Palavras-chave: infância; formação de professores; saberes; significações imaginárias.

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Federal University of Santa Maria

TRUNKS OF KNOWLEDGES AND IMAGINARY MEANINGS: THE PLACE OF CHILDHOOD IN THE FORMATION OF THREE TEACHERS FROM THE PEDAGOGY COURSE

AUTHOR: SILVANIA REGINA PELLEZZI IRGANG

ADVISER: VALESKA FORTES DE OLIVEIRA

Date and Place of Defense: Santa Maria, September 18th, 2009.

This research was developed and presented to the Post-Graduation Program in Education, Master's Degree of the Education Centre of Federal University of Santa Maria, Research Line Formation, Knowledges and Professional Development, aiming at identifying and analyzing knowledges and imaginary meanings concerning the place of childhood in the formative trajectory of three teachers from the Pedagogy course: two of them, related to Preschool Education and Pedagogical Disciplines of High School, and the other one, related to Early Childhood Education – Licentiate's Degree, from Federal University of Santa Maria. This theme evolved based on the relationships I established through my professional experience as a teacher of Early Childhood Education, as well as through the investigations and discussions which took place in the research group about social imaginary, life stories and teachers' knowledges, through teachers' formative trajectories. In this sense, I found in formation-research the possibility to (re)signify the meanings concerning the place of childhood in teachers' formation, in order to contribute with their formation/self-formation and learning, both in initial formation and professional experience. Based on that, I resorted to a qualitative approach as a means to develop "formative experiences" and to semi-structured interviews, which allowed the participants to narrate their knowledges and imaginary meanings about the place of childhood in their formative trajectories. Both professional and experiential knowledges were crossed by personal knowledges through the participants' life stories, as they narrated the meanings associated to their lives as children and to the infancies lived in the family, at school, in the streets, in different contexts, times and spaces. The work of memory was essential to the (re)construction of imaginary meanings, knowledges and places which allowed encounters and disencounters with childhood in teachers' formation. It also helped, through collective memory, to develop teachers' own recognition as the authors of their self-narratives in this process of research-formation. In their oral and biographical narratives, the place of childhood in the formative trajectory was marked by meanings which became present in the experiences with the children, in the knowledges produced in initial formation and in the work as formative teachers of those who choose Pedagogy as their professional field. The place attributed to childhood is fundamental for the child to (re)encounter playing, creativity, movement and experimentation with the different languages which must be available in the Pedagogy curriculum and at the Early Childhood Education school. This research-formation allowed the three teachers from the Pedagogy course to reflect about their own formative trajectories and the places themselves have made available to childhood in their contexts of personal and professional interventions.

Keywords: childhood; teachers' formation; knowledges; imaginary meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTOGRAFIA 1	19
FOTOGRAFIA 2	38
FOTOGRAFIA 3	42
FOTOGRAFIA 4	48
FOTOGRAFIA 5	92

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada	130
APÊNDICE B – Roteiro de Vivências.....	131

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – Termo de Confidencialidade.....	133
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	134
ANEXO C – Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria.....	136

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: Abrindo o baú.....	11
1 EUTAMBÉM FAÇO PARTE DESTA HISTÓRIA	13
1.1 Um dos olhos do GEPEIS	19
2 O QUE TEM DENTRO DESTA BAÚ? REVIRA, VASCULHA E PROCURA A MAGIA DA METODOLOGIA	24
2.1 Aspectos Éticos considerados na Pesquisa	36
2.2 Três Professoras Egressas do Curso de Pedagogia: Girassol, Rosa e Violeta	38
2.2.1 Professora Girassol.....	40
2.2.2 Professora Rosa.....	40
2.2.3 Professora Violeta.....	41
3 EXPERIÊNCIA FORMADORA: NARRATIVAS DE SI NOS PROCESSOS FORMATIVOS	42
3.1 Baús de Memórias: lembranças e significações da/na formação.....	48
3.2 Álbum de Infâncias: Imagens do vivido	92
4 O LUGAR DA INFÂNCIA: OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS NAS PEDAGOGIAS	99
5 NO BAÚ DAS MEMÓRIAS, APRENDIZAGENS FORMATIVAS	117
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICES	129
ANEXOS	132

APRESENTAÇÃO: Abrindo o baú...

Correr atrás do tempo, esconder marcas, brincar com as palavras, narrar histórias, soltar a imaginação, conhecer outros lugares, outras infâncias foi o que encontrei ao abrir meu baú de memória. Fiquei curiosa para saber o que tinham as Professoras Girassol, Rosa e Violeta para contar sobre si e quais saberes e significações imaginárias elas guardavam dentro dos seus baús sobre o lugar da infância. Nesse momento, a aproximação entre Infâncias, Memória, Histórias de Vida e Formação Docente foi delineando a pesquisa da qual propus desenvolver no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado, na Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, da Universidade Federal de Santa Maria, RS.

A escolha por essa temática emergiu da minha própria prática docente com crianças na Educação Infantil, da participação em grupo de pesquisa, do olhar de professora egressa do Curso de Pedagogia, Habilitação para a Educação Pré-escolar, e dos processos formativos que me constituem. As inquietações sobre as questões da infância e da formação docente foram instigando meu imaginário e o olhar para diferentes tempos e contextos fizeram-me querer conhecer outros lugares (des)habitados pela infância.

Em vista disso, busquei com a pesquisa conhecer e analisar os saberes e as significações imaginárias de três professoras de Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Santa Maria, acerca do lugar da infância na formação inicial e na experiência profissional.

Encontrei em Castoriadis (1987, p. 235) o aporte teórico para tentar me aproximar dos imaginários das professoras, pois “toda significação remete a um número indefinido de outras significações”. Para o referido autor (1982, p. 401)

reciprocamente, as significações imaginárias sociais *são* nas e pelas “coisas” – objetos e indivíduos – que as presentificam e as figuram, diretamente ou indiretamente, imediatamente ou mediatamente. (...). Dizer das significações imaginárias sociais que elas são instituídas, ou dizer que a instituição da sociedade é instituição de um mundo de significações imaginárias sociais, é dizer também que essas significações são presentificadas e figuradas na e pela efetividade de indivíduos, atos e objetos que elas “informam”.

A partir do trabalho da memória coletiva, histórias formativas foram narradas e os lugares da infância, revisitados nesse processo de pesquisa-formação. As significações imaginárias das professoras propiciaram-me olhar as narrativas também pelo viés simbólico que envolveu a dimensão social e cultural de suas histórias de vida pessoal e profissional, suas emoções, suas superações e suas expectativas.

Assim, apresento no primeiro capítulo, intitulado **“Eu também faço parte dessa história”**, as marcas e as significações construídas na minha história de vida e que justificam o trajeto escolhido no estudo.

No segundo capítulo, intitulado **“O que tem dentro deste baú? Revira, vasculha e procura a magia da metodologia”** trago a metodologia desenvolvida ao longo do processo de investigação e a escolha pela Pesquisa-formação. Nesse capítulo, elenco alguns aspectos éticos considerados na investigação e identifico as colaboradoras, a partir de suas próprias narrativas no trajeto formativo.

O terceiro capítulo, **“Experiências Formadoras: narrativas de si no processo formativo”** trago a análise das histórias de vida, já interpretadas pelas próprias colaboradoras, e suas significações imaginárias acerca da infância na formação docente, nos sub-capítulos intitulados: “Baús de memórias: lembranças e significações da/na formação” e “Álbum de Infâncias: imagens do vivido”.

No quarto capítulo, **“O lugar da infância: os saberes (re)construídos nas Pedagogias”** discuto os saberes docentes, a partir das narrativas orais e algumas contribuições acerca do lugar da infância na formação docente no curso de Pedagogia.

No último capítulo, **“No baú das memórias, aprendizagens formativas”**, reencontro-me com as aprendizagens vividas nesse processo de Pesquisa-formação e apresento, como pesquisadora, o que pude (re)significar sobre a infância na minha formação/autoformação docente. Organizo no baú das memórias algumas reflexões como contribuição ao curso de Pedagogia em relação ao lugar da infância na formação.

1 EUTAMBÉM FAÇO PARTE DESTA HISTÓRIA

Ao abordar a formação, os saberes e as significações imaginárias acerca do lugar da infância nos processos formativos de três professoras egressas do curso de Pedagogia, deparei-me com histórias singulares e coletivas que as identificaram como pessoa e professora. Nesse sentido, também busquei me aproximar dos sentidos e dos significados que me constituíram até esse momento.

Isto fez com que me sentisse parte desta história coletiva de saberes e significações imaginárias sobre o lugar da infância na formação, não como parte investigada da pesquisa, mas como profissional aprendente, em busca do conhecimento de si e de tudo que me mobiliza essa escrita. Assim, busco na memória histórias de uma infância vivida, lembranças, experiências, sonhos e marcas que me constituem como pessoa e professora.

Não me criei em uma família de professores, meu primeiro vestibular não foi para Pedagogia e conhecer os motivos que me fizeram ser professora é algo que ainda continuo a compreender. Minha mãe sempre foi incentivadora do estudo e da escola, apesar de ter o primário incompleto. A escola foi o lugar instituído do aprender e para ela isso era primordial, participava das reuniões dos pais e mestres, acompanhava meu trajeto e cobrava esforços. Estudei desde o Jardim da Infância até o 2º Grau na mesma escola pública e, por isso, atribuo ao vivido lá alguns significados construídos no meu processo formativo.

As significações de minha infância, reescrita a partir do vivido na pesquisa, foi marcada por perdas, medo, abandono, inseguranças de uma criança submissa e chorona. Este é o lado silenciado da infância, do esquecimento, de ressentimentos que ao longo do tempo foram se transformando em aprendizagens, amadurecimento e coragem para (re)significar o imaginário de criança e infância projetado em sonhos e cores.

Em casa brincava sozinha com as sombrinhas em cima da cama junto com as bonecas, as jóias e os sapatos da mãe me davam o status também de mãe, de adulta, de responsabilidades vividas no cotidiano da minha casa. Depois, entrei na escola, no jardim da infância de uma escola estadual próxima a minha casa, mas não posso negar, era o que eu mais queria quando eu tinha 4 anos, ir à escola. Lá,

era meu refúgio. Foi na escola que vivi a infância do brincar, que me sentia livre para participar, timidamente, de momentos de socialização, jogos, desenhos, rabiscos que faziam a minha felicidade.

Minha infância não foi pautada somente por boas lembranças, mas o discurso romantizado permeava meu imaginário sobre a infância desde o início do curso de Pedagogia. Reconstruía nas lembranças de infância somente as experiências, os cheiros, as alegrias vividas na escola como mecanismo de defesa para fugir dos dramas da infância vivida. Sou a filha mais nova e adotiva de uma mulher corajosa, que já tinha quatro filhos legítimos. Meu pai faleceu quando eu tinha cinco anos por uma fatalidade e por motivos que só a vida pode explicar, outra figura masculina assumia o lugar de sustentar a casa e nossas vidas.

Hoje, começo a compreender a proximidade com o tema de pesquisa, tanto da especialização quanto do mestrado. Na especialização, a contribuição de uma gestão da infância na escola de Educação Infantil; no mestrado o lugar da infância na formação docente. Ainda me pergunto se foi o tema que me escolheu ou eu que escolhi o tema, mas o fato é que a infância continua a permear meu imaginário formativo, mas agora não mais em uma perspectiva romantizada e naturalizada da criança, pelo contrário, uma categoria geracional onde é preciso dar lugar e tempo às crianças para serem simplesmente, crianças.

Entre o vivido e as projeções sobre a infância, posso dizer que fui sujeito da minha própria história. Metaforicamente, saboreei momentos doces e amargos, senti os aromas desse tempo e construí significados e sentidos que quando comecei a trabalhar com crianças pequenas me oportunizaram subsídios de experiência e de (re)significação de uma cultura infantil em constante (re)criação.

Mais do que dar asas à imaginação, quando criança, ao brincar e reproduzir modelos de adultos que gostaria de ser, construí, a partir do trabalho com a memória, um diálogo sobre a educação e como ser professora. Com isso, vejo na escolha profissional um entrelaçamento de expectativas pessoais e profissionais de aprender e de ensinar.

Essas significações foram construídas desde antes de entrar na escola, mas foi lá, também, que conheci professoras inesquecíveis, aquelas com as quais me apropriei de referenciais de comprometimento com o educar, com os saberes produzidos pelo processo experiencial e o bem-estar docente, apesar das dificuldades encontradas na carreira.

Percebo a importância das imagens, símbolos e marcas construídas acerca do ser professor no meu trajeto de vida, o quanto interferem e me produzem como professora. Reviver os fatos passados, refletir sobre eles e (re) descobrir pesquisadora de mim mesma, de meus saberes e experiências fez-me pensar e (re)escrever as significações que me levaram a fazer escolhas e percorrer caminhos contínuos de aprendizagem sobre o que sou e como me fiz professora.

Optar pela Pedagogia Habilitação Pré-Escolar no vestibular de 2002 foi o primeiro passo para o reencontro das imagens das professoras inesquecíveis que tive na minha escolarização. Nesse momento, busquei conhecer a pedagogia no cotidiano, quis saber como era uma turma de pré-escola e como é escolher ser professora na Educação Infantil. Conheci uma professora de pré-escola, admirava seu trabalho pelo que me relatava sobre a rotina com sua turma. Fui observá-la no cotidiano de trabalho com as crianças e não tive dúvidas, era isso que queria fazer: brincar, contar e dramatizar histórias, despertar a curiosidade, enfim, queria entrar naquela cultura infantil novamente e (re)construir com as crianças diversas maneiras de ensinar e aprender.

Foi com esta expectativa que iniciei o curso de graduação e no decorrer do semestre percebi que fazer pedagogia era mais complexo do que tinha vivenciado naquela semana de observação na pré-escola. Então, no segundo semestre do curso, a primeira observação foi oportunizada para que pudéssemos nos aproximar do que pensavam as professoras de pré-escola sobre a criança e sua aprendizagem.

Conheci a história de uma professora que trabalhava em Formigueiro, na única turma de pré-escola que tinha na localidade. Fiquei instigada pela maneira que trabalhava e fui à procura de saber o que ela pensava sobre o assunto proposto na disciplina de psicologia sobre a aprendizagem da criança. Esta professora me marcou profundamente e um imaginário de admiração sobre seu trabalho foi motivador de minhas aprendizagens sobre o ser professora na pré-escola. Depois de muitos anos, tive o feliz (re)encontro com ela e isso bastou para que eu rememorasse sua fala, o tempo, o espaço e as aprendizagens daquele momento. Ela, por sua vez, lembrou-se de mim e uma noite de risos e histórias formativas se reconstituiu.

Quando ingressei na universidade não conhecia as possibilidades além da sala de aula. Entretanto, tive a grata surpresa de ser convidada para participar do

Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social (GEPEIS) onde a formação começou a ter outros sentidos a partir daí.

Foi no grupo de pesquisa que meu olhar sobre a formação/ autoformação despertou e outros significados foram se produzindo acerca das vivências e aprendizagens, que não os aprendidos no cotidiano da sala de aula da graduação. O convívio com os integrantes e os coordenadores do GEPEIS se estreitava de tal forma que já me sentia parte desse grupo desde sempre. Ali as expressões lúdicas, cênicas faziam parte do cotidiano de nossas aprendizagens e a dimensão coletiva se fortalecia nas habilidades de cada um, no comprometimento e na disponibilidade de aprender a ser professor de diferentes maneiras, (re)significando as imagens construídas sobre a profissão docente.

A partir do trabalho no GEPEIS, outros encontros foram possíveis, pois esse coletivo era contagiante e as afinidades começaram a se estabelecer. Iniciei, com uma colega, um trabalho voluntário no projeto ASEMA (Apoio Sócio Educativo em Meio Aberto), uma parceria entre a OMEP (Organização Mundial para Educação Pré-Escolar) e a Prefeitura Municipal de Santa Maria. A participação ocorreu no período de março a agosto de 2004, na Vila Kennedy, com o Grupo de Ludoteca coordenado pela OMEP, com crianças e adolescentes entre cinco a catorze anos de idade. Diferenciávamos dos outros grupos, pois o nosso era composto somente por meninos e a questão de gênero despertou-nos debates e discussões sobre o tema. Construimos vínculos de amizade, de aprendizagens que nos constituía como professoras antes mesmo de estarmos com o título de graduação em Pedagogia.

Essa experiência propiciou-me conhecer outras realidades, cotidianos e contextos até então desconhecidos na formação inicial. Tinha a responsabilidade e a satisfação em desenvolver atividades lúdicas com aquelas crianças e adolescentes que participavam do projeto. Percebo agora que conhecemos diferentes infâncias e proporcionamos por meio do nosso trabalho outros sabores e saberes.

Tentava partilhar essas vivências nos espaços de formação, no entanto, não se estabelecia um diálogo mais aprofundado sobre essas realidades ou infâncias vividas nas disciplinas ofertadas no curso de Graduação. Essas reflexões eram feitas mais informalmente entre os que participavam do projeto, nas reuniões da

OMEP, no GEPEIS e no Grupo Pedacursão¹ do qual eu também participei durante o curso de pedagogia.

Posso dizer que muitos dos saberes construídos foram a partir das “experiências formadoras” nesses lugares formativos. Nessas experiências pude estar em contato com realidades de educação e de cidadania, discurso decorrente, mas nem sempre vivenciado no espaço da graduação. As discussões e as pesquisas desenvolvidas nos projetos de iniciação científica, principalmente, no que fui bolsista “Professoras-Pesquisadoras de si: em cena suas histórias de vida e práticas escolares” fizeram também com que eu fosse pesquisadora de mim, de meus saberes e práticas educativas, enfim da minha história.

Ao construir minha história de vida, pensando nos processos formativos até aqui, reconheço que a Universidade, apesar de não ser o sonho de todo estudante, para mim foi a janela para conhecer e olhar o mundo de outras maneiras. Queria muito estar na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Lembro-me que sonhava em passar pelo “arco” de entrada desse campus. Antes de decidir escolher a Pedagogia eu fazia Direito em uma Universidade particular e tentava ingressar na UFSM para o mesmo curso, no entanto, lembrava que não iria passar pelo “arco” já que as aulas de Direito eram no prédio localizado no centro da cidade.

Essa representação acabou por ficar guardada na memória e quando tive aprovação na Pedagogia percebi que me deslocaria todo dia até o campus e passaria pelo “arco”. Eu me senti como o meu primeiro dia de escola, feliz com a realização de um sonho e ansiosa para saber como seriam as aulas.

Na Universidade, também tive professores inesquecíveis que fazem parte do meu ser professora. Tive a oportunidade de conhecer professores que não permaneceram na Instituição, mas que contribuíram significativamente com minha formação profissional e pessoal. Estes e outros participaram das conquistas, desafios e ansiedades da 37ª Turma de Pedagogia da UFSM.

Após essa conquista de formação na graduação, a vontade de continuar na Universidade era latente. Queria permanecer em contato com a instituição, o que

¹ Grupo que trabalha com percussão a partir de uma proposta criativa interligando os conceitos musicais e instrumentos tradicionais com a construção de instrumentos alternativos e exploração dos diferentes sons. Esse grupo surgiu a partir das oficinas ofertadas pelo Laboratório de Música do Centro de Educação da UFSM (LEM) e propiciou um lugar de aprendizagens e construções musicais para serem vivenciadas no cotidiano das escolas, bem como de debate sobre as demandas do ser professor em diferentes contextos sócio-culturais-educativos. O grupo era coordenado pelo Prof. Eduardo Guedes Pacheco e seus integrantes eram acadêmicos de diferentes licenciaturas, em sua maioria do curso de pedagogia.

pelo grupo de pesquisa foi possível, mas ainda queria mais. Iniciei minha experiência profissional em uma escola de Educação Infantil, o que facilitou continuar participando das atividades do GEPEIS e o trabalho com minha primeira turma de maternal na Educação Infantil. Então, outras aprendizagens, novos desafios, dificuldades e formação/autoformação permanentes.

Percebi que a graduação em Pedagogia era apenas o início de um caminho a ser percorrido no decorrer do meu processo formativo. Ser professor é estar em constante formação, é estar disponível e capacitado a ensinar, mas num contínuo aprender. A “Escola de Educação Infantil Bem me quer” constitui mais um dos lugares de formação/autoformação no meu trajeto de vida, pois foi a partir dessa experiência profissional que a infância teve outros sentidos e significados.

Durante a graduação, a matriz curricular da qual estava inserida, curso de Habilitação Magistério para a Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º grau, abarcava algumas discussões da infância na disciplina de História da Educação, nas metodologias, mas não tínhamos um debate aprofundado sobre a infância. Com a reforma curricular do curso, em 2004 (Pedagogia-Educação Infantil; Pedagogia-Anos Iniciais) e em 2007(Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno), disciplinas como Sociologia da Infância e Contextos da Infância I e II, por exemplo, propiciaram uma reflexão mais pontual e a Educação Infantil começou a ter mais espaço nos debates da graduação em Pedagogia.

Então, comecei a lembrar das aprendizagens sobre a infância na vivência do processo formativo, na escolha da Habilitação Pré-Escolar e do reencontro com a temática da infância na pós-graduação, primeiramente na especialização e agora no mestrado. Deparei-me com outras possibilidades, meu olhar já não estava mais atrelado à nostalgia da infância vivida, mas sim ao sabor que podemos propiciar às crianças, enquanto profissionais da educação, os sentidos às construções das infâncias.

1.1 Um dos olhos do GEPEIS



Fotografia 1

A relação com o grupo de pesquisa tem sido uma experiência formadora contínua. As significações construídas no decorrer dos sete anos de participação no grupo têm contribuído com minha formação pessoal e profissional, tem estreitado vínculos afetivos, teóricos e metodológicos que fazem parte do meu trajeto formativo. A dimensão simbólica do vivido no GEPEIS é como uma tatuagem que foi sendo desenhada com respeito, dedicação, desafios, conquistas e alegrias. É nesse grupo que aprendi a me conhecer, a olhar a formação de outras maneiras. Neste lugar, memórias coletivas são (re)construídas a cada (re)encontro. Amizades são construídas pela emoção e o desejo de estarmos sempre juntos.

Lembro do início, ainda nas aulas da professora Valeska e da Josiane Dal’Forno, que era sua orientanda no mestrado, na época, e fazia docência orientada na nossa turma com a disciplina de Teorias da Educação. No final das aulas eu e outras colegas ficávamos para tentar compreender os discursos e as

relações das teorias com os contextos escolares. Nesse momento um diálogo formativo já se construía sobre a dimensão pessoal e profissional do professor, da formação/autoformação e de como estava me constituindo como professora.

A partir desses diálogos passei a olhar o professor e sua trajetória, uma pessoa com uma história de vida, entendendo que ele tem tantos problemas quanto qualquer um, com limitações, capacidades, habilidades, que ele não era só um profissional da educação. O imaginário de professor, quando entrei na faculdade, era de que ele poderia transformar a realidade da educação. Isso até acontece, no entanto, os imaginários dos professores são impregnados de marcas, de histórias e às vezes até de ressentimentos vividos na profissão. Percebi então que eu não teria todas as respostas que me angustiavam naquele momento, e nem que seriam únicas e definitivas, era tudo uma constante (re)construção. A formação inicial ia tendo outros significados que até então eram desconhecidos para mim.

Eu e mais três colegas fomos convidadas nesse período, segundo semestre de 2002, para fazer parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Imaginário Social – GEPEIS. Ainda não tinha a dimensão do que seria este grupo na minha formação e na minha vida, mas sentia ali a possibilidade de refletir sobre a profissão docente da qual tinha escolhido trilhar.

Nessa época o GEPEIS estava organizando o Fórum de Educação, que foi o resultado de um trabalho que o grupo já vinha desenvolvendo com a escola Livia Menna Barreto onde os professores da escola e os integrantes do GEPEIS entraram como animadores, nas vivências pedagógicas. Entrei no grupo de divulgação do Fórum pelas escolas da cidade, nos eventos de professores, em todos os lugares que pudéssemos divulgá-lo. Fizemos um teatro, construído pelos próprios integrantes do grupo, que era com a Ana Paula Stefano, a Neoclesia, a Janine, a Soraia, a Alexandra, bem como outras pessoas envolvidas na organização do evento. Foi divertido, foi formativo, pois com nesta experiência pude me aproximar da realidade das escolas e de outros contextos educacionais.

A partir, desta experiência na divulgação, pelo viés do teatro, Neoclesia, Alexandra e eu construímos uma vivência intitulada “A teatralidade na sala de aula”, em que professores de escolas e acadêmicos disponibilizaram-se a participar. Foi uma experiência formadora, onde nos permitimos jogar e dramatizar cenas do cotidiano escolar e refletirmos sobre nosso papel como professores. A formação inicial já não era só a sala de aula, as disciplinas, os trabalhos a serem feitos, nesse

momento, meu olhar se ampliou e me permiti vivenciar e sonhar com outras possibilidades que a universidade pública estava me oferecendo.

Então, realmente a contribuição do grupo em relação ao curso de Pedagogia foi um diferencial, as atividades andavam paralelas e complementares. Eu já não me via só no curso, ou só no grupo, eu era uma pessoa e uma profissional, de modo que uma dimensão ia entrelaçando na outra e me transformando.

Desde que entrei no GEPEIS, era rotina estar inserida na escola, seja nas assessorias pedagógicas, com o gravador fazendo as entrevistas dos projetos de iniciação científica ou com um planejamento coletivo de formação continuada. Ao me aproximar desse cotidiano fui me identificando com outras maneiras de estar na docência, o que só pela experiência na graduação não seria possível conhecer. Assim, as vivências no grupo iam produzindo sentidos às discussões feitas nas disciplinas do curso, permitindo-me articular os contextos e os discursos produtores de saberes.

Já não ia para as observações nas escolas com um olhar de julgamento da prática docente, mas sim ia tentando compreender o porquê a professora agia daquela maneira e não de outra. Perguntava mais sobre a trajetória dela como professora e pessoa, isto me aproximava dos imaginários construídos sobre o ser professor e os desafios da profissão docente.

Lembro de momentos marcantes, como a minha primeira apresentação de trabalho em evento, do Congresso de Pesquisa (auto)biográfica (CIPA), que me deixou marcas formativas significativas sobre a História de Vida, Memória e Formação Docente. Neste evento, conheci, pessoalmente, os autores que estudávamos no grupo, bem como me aproximei de outros integrantes que já tinham sido do GEPEIS antes da minha participação.

As leituras sobre o Imaginário Social de Cornelius Castoriadis no grupo, sempre foram motivo de muitas aprendizagens, pois, no coletivo, outros sentidos eram atribuídos ao estudo. Percebi que algumas coisas para serem compreendidas precisam de certo afastamento, amadurecimento e paciência para que elas façam sentido e produzam significados antes não apreendidos.

Quando entrei no mestrado em 2007 o caminho trilhado no campo do imaginário, das histórias de vida, dos saberes docentes e da memória me oportunizaram vivenciar esse processo formativo com outro olhar. Talvez, mais sensível, peculiar às questões da educação, do cotidiano da prática docente, das

redes de relações construídas entre o eu pessoal e o eu profissional. O primeiro semestre do mestrado foi um tempo de desafios e superações, pois em julho de 2007, trabalhava com turma de crianças de dois e três anos na Educação Infantil, fazia Especialização em Gestão Educacional na UFSM à noite e tentava conciliar tudo isso com a vontade de estar junto ao GEPEIS. Este tempo ficou registrado em minha memória como um tempo de aprendizagens formativas e de vida.

Ainda no mestrado e participando do grupo, oportunidades de eventos fora do país foram possíveis e estas significaram viagens de autoconhecimento, de crescimento pessoal e profissional. Foram experiências produtoras de sentidos em lugares que as palavras foram atravessadas pelo silêncio, que falou por si, pois o silêncio é, ele dá sentido. Segundo Orlandi (2007, p. 14) “quando dizemos que há silêncio nas palavras, estamos dizendo que elas são atravessadas de silêncio; elas produzem silêncio; o silêncio “fala” por elas; elas silenciam”.

A camiseta do GEPEIS é uma “recordação-referência” (JOSSO, 2004), pelo que representa seu símbolo, as histórias de grupo e as aprendizagens construídas ao longo das gerações, onde o “Gepeissoal” deixa um pouco de si e levar para outros lugares um pouco de nós, como grupo.

O grupo foi para mim um porto seguro em diferentes momentos da minha vida, seja ela pessoal ou profissional. As relações construídas com os integrantes e coordenadores extrapolam a dimensão da pesquisa científica rígida, elas são carregadas de subjetividades, de histórias de vidas (re)construídas ao ouvir o outro, ao perceber sua determinação ou fragilidade.

Percebo as relações vividas com outro olhar, vejo o quanto evoluí do início até aqui, e o quanto ainda tenho que aprender. Esse é um processo para vida toda, mas com certeza, o GEPEIS continuará a fazer parte da minha história. Uma história que não foi construída sozinha e sim no coletivo, nos conflitos, nas realizações, nos desafios vividos em diferentes momentos formativos.

O GEPEIS é este grupo que se constitui de pessoas, com qualidades e defeitos, que se proporcionam sentir, abraçar, emocionar, que histórias de vida se encontram, desencontram e recontam tantas outras histórias vividas, sonhadas e reconhecidas por aqueles que se permitem vivenciar num grupo de pesquisa a autoformação, o autoconhecimento. Laços afetivos, científicos, formativos que se entrelaçam em “nós” que levamos amarrados em nossas histórias, em nossas vidas.

As aprendizagens vividas com a coordenadora do grupo, a Professora Valeska, proporcionou-me mais do que suporte teórico, construímos uma relação de compreensão, respeito, incentivo afetivo o que nos propiciou muitos brindes inspirativos nesta trajetória no grupo.

O GEPEIS tem uma dimensão formativa e experiencial também quando entra na sala de aula da graduação, da pós-graduação, nos espaços formais e não formais da vida de cada um que participa dele. Isso acontece porque vivenciamos aprendizagens no seu interior e vamos compartilhando dessas experiências, dos imaginários que (re)construímos ao longo do processo de formação.

Nas experiências no grupo aprendi a ser, a fazer, a viver, a ousar, a sonhar. Já não sei se sou eu que constituí o GEPEIS ou é ele que me constitui, porque muito do que sou, representa aprendizagens, oportunidades e saberes construídos no grupo, no coletivo. Os conflitos, as festas, os momentos de diversão, de reunião e de silêncio, são aprendizagens.

Na docência orientada, por exemplo, disciplina do mestrado, muitos dos saberes compartilhados foram produzidos a partir de experiências e aprendizagens vividas no GEPEIS, na minha experiência profissional na Educação Infantil, que me possibilitaram falar sobre alguns temas, de contribuir com a formação inicial das acadêmicas e falar sobre aquilo que um dia gostaria de ter ouvido de um professor na graduação.

Como no projeto que participei como bolsista, as aprendizagens se refletem sobre o que escrevo hoje, sobre minha prática com a criança, sobre a formação/autoformação, sobre meus saberes, sobre minha própria história. O grupo potencializa isso em nós, procura nos desafiar, mostrar nossas capacidades, reconhecer nossas limitações, nossas inseguranças, nossos medos, mas que podemos, em algum momento, contar uns com os outros.

Agora, outras oportunidades vão surgir, outros caminhos serão trilhados, mas o GEPEIS continuará sendo o grupo de pesquisa do qual eu participo, íntegro e vivo. O GEPEIS é experiência formadora em toda a dimensão humana.

2 O QUE TEM DENTRO DESTA BAÚ? REVIRA, VASCULHA E PROCURA A MAGIA DA METODOLOGIA

Quando fui atravessada pelo tema da pesquisa não imaginava que tivesse tanta coisa guardada dentro do meu baú de memórias. Aos poucos fui encontrando outros baús, diversas memórias que contavam parecidas histórias. O baú passou a ser “recordação-referência” em sua dimensão simbólica, subjetiva, com histórias ditas e silenciadas. A cada encontro com as professoras remexia e dialogava com a metodologia. A memória, a História de Vida, as Experiências Formadoras e as Narrativas se encarregavam de fazer a magia que aos poucos foram dando vida a esta singular pesquisa. Estas escolhas já faziam parte dos caminhos percorridos no GEPEIS que me seduziram desde o início da formação.

A partir das histórias de vida de três Professoras de Educação Infantil, egressas do curso de Pedagogia da UFSM, fui me aproximando de seus imaginários e conhecendo os processos formativos, os saberes, os sentidos e os significados da infância na formação docente de cada uma. Então, coloquei tudo dentro do meu baú e agora procuro apurar esse tempo de investigação a fim de narrar o vivido.

A infância é um tema relativamente “novo” no campo da pesquisa em educação e que requer atenção, divulgação, ação e reflexão. Conhecer o lugar da infância na formação docente destas professoras foi a maneira que encontrei de me aproximar do imaginário social instituído e instituinte daquelas que vivem o cotidiano com as crianças na Educação Infantil ou que tratam sobre elas em Instituições de formação. Para isto, busquei ouvir as professoras, suas histórias, seus saberes acerca da infância e os lugares revisitados pela memória das experiências das crianças que foram e das professoras que são. Encontros e desencontros marcados em suas histórias de vida, reconstruídos no ir e vir entre o passado, o presente e o futuro.

Para isso, pedi que elas acionassem suas lembranças, suas vivências pessoais e profissionais com o intuito de repensarem sobre as relações de significados construídos, quando desafiadas a pensar a infância na educação e na formação de professores, com outros olhos, de outra maneira. Partindo desta

proposta busquei conhecer as “ideias vivas” do cotidiano de suas docências. Segundo Marques (2004 p. 79)

busca-se, hoje, uma educação diferente, centrada não em idéias congeladas e mortas para melhor se conservarem e transmitirem, mas em idéias vivas, brotando do chão da vida cotidiana dos alunos, da comunidade em que vivem, e alicerçada no saber de experiências de professor, pessoa humana participante dessa mesma vida e a ela atento sempre e renovadamente.

Para abarcar a dimensão que essa pesquisa tem em relação à infância e à formação docente, encontrei na pesquisa qualitativa a abordagem que sustenta os objetivos pensados e organizados na investigação-formação. Esta possibilita adentrar por caminhos que sinalizam diversos sentidos, abrangendo além da objetividade, a subjetividade e o imaginário na pesquisa, no campo da educação e da formação de professores. O caminho trilhado na abordagem qualitativa é rico em detalhes, em sentidos e um desafio ao pesquisador, pois ao escolhê-la implica-se em características qualitativas (SEVERINO, 2007) que dimensionam o trabalho e a reflexão de modo *pessoal, autônomo, criativo e rigoroso* (p.214).

Segundo o autor, o trabalho *pessoal* dá sentido à temática escolhida pelo pesquisador, em que o objetivo deve fazer parte de sua vida, que tenha relevância e significação para si e na relação com o universo que o envolve. Isto lhe confere também uma dimensão social e o sentido político englobado no tema, quando o mesmo indaga-se criticamente a respeito deste, no cotidiano das relações sociais, políticas, históricas e culturais. Assim, “a escolha de um tema de pesquisa, bem como a sua realização, necessariamente é um ato político” (SEVERINO, 2007, p. 215).

Penso que a presente pesquisa insere estas características qualitativas, pois narrar o meu trajeto formativo, a partir da minha história de vida, justifica como fui estabelecendo a vontade de pesquisar o tema da infância e a formação docente, bem como as escolhas teórico-metodológicas que fui conhecendo e (re)construindo os sentidos para a pesquisa-formação, considerando assim parte da pesquisa como um trabalho *pessoal*.

O trabalho *autônomo* também é uma característica qualitativa, pois é fruto do esforço do próprio pesquisador, da capacidade de um “inter-relacionamento enriquecedor, portanto, dialético, com outros pesquisadores, com os resultados de outras pesquisas, e até mesmo com os fatos” (Ibid, p. 215). Eu ainda acrescentaria

um processo dialógico também com o orientador do trabalho. Severino (2007) menciona nesse item uma relação, às vezes, tensa entre pós-graduando e orientador nesta questão da autonomia. Felizmente não me enquadrado nesta relação. Pelo contrário, encontro na minha orientadora a possibilidade de ousar, de criar e desafiar meus próprios limites num processo de (re)significação de saberes e aprendizagens mútuas.

Na pesquisa o trabalho *autônomo* estabeleceu-se desde a formação inicial, ainda quando as pesquisas desenvolvidas no GEPEIS e em trabalhos para as disciplinas da graduação propiciaram suporte para a reflexão e aprendizagens capazes de promover um imaginário instituinte frente aos saberes construídos na pesquisa e na formação pessoal e profissional tanto minha, como pesquisadora, quanto das colaboradoras e da orientadora.

Outra característica qualitativa é o trabalho *criativo*, que “não se trata apenas do aprender, de apropriar-se da ciência acumulada, mas de colaborar com o desenvolvimento da ciência” (Ibid, p.217). Esta criatividade está diretamente relacionada com o trabalho *rigoroso*, com compromisso, a dedicação, o estudo e à reflexão à investigação, pois esta não se desenvolve por um processo espontâneo e ao acaso do conhecimento, há que se apresentar um rigor teórico-metodológico em relação às descobertas e os enriquecimentos na pesquisa qualitativa.

O trabalho *criativo* na investigação estabeleceu-se na criação de um outro olhar acerca do lugar da infância na formação docente, nas experiências formadoras e no processo de (re)significação de imaginários instituídos ao longo da formação pessoal e profissional dos envolvidos na pesquisa. Outros diálogos teóricos foram promovidos, histórias singulares e coletivas foram ouvidas, reveladas e produtoras de conhecimento no âmbito de pesquisas que envolvem histórias de vida, memória e saberes de professores.

Tudo isso aliado ao trabalho *rigoroso*, comprometido e dedicado levou a contribuir com a ciência que considera o professor como pesquisador de si, de seus saberes pelo olhar da cientificidade e subjetividade presentes na pesquisa qualitativa. Reconheço minhas limitações, insiro-me no processo de inacabamento, de aprendizagem e formação contínua, porém na presente investigação tentei ser coerente com o que diz Severino (2007, p. 218): “não se faz ciência sem esforço, perseverança e obstinação”.

Visto isso, acredito que a abordagem qualitativa na presente pesquisa é

pertinente, pois segundo Moreira (2002, p.44)

as especificidades do ser humano praticamente exigem para seu estudo um conjunto metodológico diferente, que leve em conta que o homem não é um organismo passivo, mas sim que interpreta continuamente o mundo em que vive.

Nesse sentido, o ato de pesquisar é o ato de conhecer, de construir diferentes caminhos para compreender, interpretar os sentidos e significados dados, nesse caso ao lugar da infância na formação docente. Pesquisar para Gatti (2002, p. 57) “é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises, segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidade, sim, aprisionamento do real em dogmas, não”.

Para tanto, utilizei-me da pesquisa-formação como aporte teórico dessa metodologia. Primeiramente, com o objetivo de conhecer, a partir da história de vida, o processo formativo das professoras sobre o lugar da infância na formação docente. Depois, oportunizando as mesmas, vivências particulares entendidas como “experiências formadoras” por meio de narrativas, oral e escrita, e entrevistas semi-estruturadas, promovendo um trabalho reflexivo sobre o sentido a partir do vivido.

Segundo Josso (2004, p. 25)

a originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se, em primeiro lugar, em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos.

A originalidade que menciona Josso (2004) foi instituída no processo de pesquisa-formação entre os sujeitos envolvidos na investigação, principalmente nas experiências formadoras onde as professoras disponibilizaram-se a escutar umas as outras, a conhecer seus trajetos pessoais e profissionais, a partilhar singularidades de histórias coletivas (re)construídas pelo trabalho da memória acerca dos saberes e das significações imaginárias sobre o lugar da infância na formação, produzindo a partir dessa rede de sentidos um processo de autoconhecimento.

A experiência formadora segundo Josso (2004, p.39)

é uma aprendizagem que articula, hierarquicamente: saber-fazer e conhecimentos, funcionalidade e significação, técnicas e valores num espaço-tempo que oferece a cada um a oportunidade de uma presença

para si e para a situação, por meio da mobilização de uma pluralidade de registros.

Nesse sentido, encontrei nas experiências formadoras um suporte de transformações (JOSSO, 2004) e (re)criação dos saberes e das significações imaginárias das professoras. Assim, propus duas vivências intituladas: “Baú de memórias: lembranças da formação” e “Álbum de infâncias”. A partir destas, estabelecemos dois encontros formativos em que histórias singulares reconstruídas pela “memória coletiva” (HALBWACHS, 2006) foram relembradas, reinventadas no presente. Segundo o referido autor “se o que vemos hoje toma lugar no quadro de referências de nossas lembranças antigas, inversamente essas lembranças se adaptam ao conjunto de nossas percepções do presente” (2006, p.29).

Na primeira experiência formadora, “Baú de memória: lembranças da formação” propus as três professoras que trouxessem objetos do tempo da formação inicial e no dia marcado à realização da vivência elas narrariam os sentidos e os significados atribuídos a eles no coletivo. Nesse dia, oportunizou-se o (re)encontro entre colegas, professora e aluna, profissionais de Educação Infantil dispostas a narrarem sobre si e os sentidos das histórias atribuídas a cada objeto na formação.

Na segunda experiência formadora, “Álbum de infâncias”, pedi que elas trouxessem imagens, fotografias e diferentes materiais que pudessem (re)criar, através de um álbum de imagens, as representações de infâncias construídas na formação inicial e na experiência profissional em diferentes tempos, espaços e currículos de atuação e formação.

Estas vivências particulares foram desenvolvidas em um anexo da minha casa, um quarto de estudos, lugar combinado por todas nós a fim de facilitar o encontro e estarmos à vontade nesse processo de aprendizagem coletiva. Na ocasião utilizei a máquina digital, para fazer a filmagem das vivências e imagens fotográficas dos objetos trazidos pelas Professoras, bem como liguei gravador mp3 para captar as narrativas orais que foram construídas num processo dialógico e reflexivo de formação/autoformação significativos a partir desta metodologia. Estes instrumentos foram autorizados pelas professoras que concordaram em participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido conforme os procedimentos indicados pelo Comitê de Ética da UFSM, pelo qual a referente pesquisa foi aprovada em agosto de 2008.

Cabe ressaltar, que ao final de cada vivência as professoras registravam, pela narrativa escrita, as representações vividas e o que destacavam de formativo na experiência. Esta dimensão do método biográfico busca compreender os sentidos, as significações dadas aos fatos, às práticas, aos desejos, aos sonhos, aos conhecimentos, às crenças e aos valores compartilhados nessas vivências.

De acordo com Josso (2004, p. 130)

(...) o trabalho biográfico faz parte do processo de formação; ele dá sentido, ajuda-nos a descobrir a origem daquilo que somos hoje. É uma experiência formadora que tem lugar na continuidade do questionamento sobre nós mesmos e de nossas relações com o meio.

Após a transcrição das narrativas orais, entrelaçadas nas vivências, com as narrativas escritas e a observação das filmagens, aderi ao diário de campo para registrar o que o processo de pesquisa-formação estava produzindo em mim como pesquisadora e aprendente destas relações formativas/autoformativas. A cada encontro um turbilhão de emoções, subjetividades e lembranças faziam questão de povoar minha memória e, com isso, o processo reflexivo e crítico acerca das hipóteses que havia pensado sobre a infância e o lugar que ela ocupava na formação docente foi se (re)construindo. Nesse momento, a minha própria história de vida foi sendo reescrita, pois os sentidos e os significados já estavam propiciando outras formas de pensar, de olhar e de tomar consciência dos saberes e das significações imaginárias que a relação entre infância e formação docente foi se estabelecendo.

Depois de um afastamento para as transcrições e organização dos materiais produzidos até então, marquei com cada professora, duas delas no ambiente de trabalho e a outra no anexo a minha casa, um encontro para fazer a entrevista semi-estruturada. Este instrumento de pesquisa oportunizou-me complementar e conhecer os trajetos formativos, as escolhas e os caminhos percorridos até o momento presente por elas. Encontrei, na entrevista, a oportunidade de me aproximar mais um pouco dos saberes construídos na formação inicial e na experiência profissional e das significações imaginárias sobre o lugar da infância, na formação de cada uma.

Nesta perspectiva, iniciei a entrevista, solicitando que cada professora narrasse seu trajeto formativo até o momento atual, deixando-a a vontade para seguir sua própria organização do que falar, silenciar, rememorar, seja por uma

ordem cronológica da escolarização, no ir e vir das relações afetivas, pessoais e acadêmicas, enfim, a partir de sua própria maneira de narrar a si mesma. Esta questão oportunizou-me identificar cada professora a partir das próprias narrativas de si. Segundo Josso (2004, p. 130) “a ponderação dos acontecimentos e o pormenor das experiências são, antes de tudo, sujeitas a variação e as preocupações do momento orientam a rememoração e as associações”.

Trago ainda as considerações de Oliveira (2004, p. 17-18) ao mencionar que a história de vida de cada sujeito constitui-o naquilo que é hoje e as relações que estabelece com o meio em que estão inseridos. Ou seja,

as Histórias de Vida põem em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, os seus repertórios. Numa história de vida podem ser identificadas as rupturas e as continuidades, “as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano”.

A segunda indagação foi relacionada à escolha profissional como Professora de Educação Infantil, as afinidades, as necessidades, as oportunidades que a encaminhou a ser professora desta especificidade e não de outras, pois “ao se narrarem, as pessoas mostram diferentes representações sobre sua maneira de significar as coisas e as situações, inclusive o fato de se tornarem e serem professoras de Educação Infantil” (WESCHENFELDER, 2004, p. 178). Utilizei-me desta narrativa da escolha profissional também para identificá-las e para evidenciar o lugar da infância pelo olhar da Educação Infantil, que compreende o trabalho com e para crianças entre zero a cinco anos, seguindo a atual legislação.

A terceira questão tratava diretamente das representações sobre a infância e o lugar onde foram construídos seus saberes. Nesse momento, as lembranças e sentidos vividos quando crianças e suas próprias infâncias, relacionadas às infâncias desse tempo foram mencionadas. Os lugares onde foram construídos seus saberes transitam desde os contextos vividos em família, com os pais, com os colegas de escola, da catequese, até a universidade, nos cursos de formação, pós-graduação, no grupo de pesquisa, na vivência com as crianças na escola de Educação Infantil e no olhar de professoras formadoras.

Apesar de terem discursos de “boas” lembranças da infância vivida, isso não as engessou em práticas que imobilizam a criança e a infância. Elas buscam em

diferentes infâncias a possibilidade de outros sentidos, de (re)criação. Corroboro com Kurek (2008, p.3) quando diz que

percebo que não é ao *tempo* infantil que queremos retornar, nem a vida que tínhamos que queremos de volta, mas sim, queremos manter viva uma imagem potente que nos faz acreditar na possibilidade de um mundo diferente: a imagem de infância se faz necessária porque alimenta nossas utopias. A criança que fomos sofria com suas alergias e com medos do desconhecido. A criança que sonhamos nos devolve o devaneio sobre a eternidade.

O quarto ponto foi em relação à formação inicial no curso de Pedagogia, na universidade. O que ela contribuiu em termos de aprendizagens e saberes sobre a questão da infância? Neste momento, alguns pontos convergiram e outros divergiram em relação aos saberes da formação profissional. Isto é compreensível devido às diferentes gerações formativas, em tempos e currículos de formação reformulados. Reconhecem que talvez a matriz curricular de 1984 tratasse mais da criança pré-escolar do que a dimensão da infância dessa criança. Já na matriz curricular de 2004, teve a possibilidade de discutir culturas infantis, infâncias, mais no âmbito da criança de 4-6 anos, não abarcando uma discussão mais pontual com a criança bem pequena, de 0-3 anos de idade. Isto caracteriza um dos desafios da formação inicial, o de consolidar o território da especificidade da Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Instituição.

Nesse sentido, os estudos na pedagogia da infância têm mostrado que a educação precisa focar seu olhar na diversidade, nos modos de convivência, nas culturas, nas famílias, nos valores, na intenção de ver não só diversas crianças, mas diversas infâncias (Arroyo, 2008). Ampliar as discussões pelo viés de outras áreas do conhecimento sobre a infância pode ser o início de um diálogo interdisciplinar, fazendo com que a compreensão dessa pluralidade de infâncias seja significativa também no âmbito da formação de professores pelo olhar da antropologia, sociologia, psicologia, história e filosofia, por exemplo.

Segundo Arroyo (2008, p. 121)

a pedagogia retoma seu olhar sobre a infância na medida em que está sendo interrogada pelas ciências humanas e ambas estão sendo interrogadas pela própria infância. Nesse diálogo, outro pensar e fazer educativos são possíveis.

A quinta questão da entrevista refere-se às aprendizagens e aos saberes construídos sobre a questão da infância na experiência profissional. A dimensão que os saberes experienciais proporcionam na reflexão sobre as questões da infância, na formação docente, transitam constantemente entre as narrativas das professoras. Isto porque o saber experiencial segundo Tardif (2002, p. 109) é um saber prático, ligado ao cotidiano das relações entre os professores e as crianças, seus contextos e rotinas. É um saber plural e heterogêneo, constituído por diversos conhecimentos e formas de saber-fazer, variando de acordo com os diferentes lugares, tempos e espaços formativos, pessoal e profissional, do professor. Assim, as professoras incorporam à sua prática os demais saberes, a fim de fundamentar seu trabalho docente com as crianças e com adultos em formação sobre a infância.

Ao narrarem suas significações acerca da infância elas tentam fazer uma ponte entre as vivências na escola e na universidade; entre os saberes experienciais e os saberes profissionais. Estes produziram histórias em contextos sociais e culturais no interior das referidas instituições. Trago as contribuições de Weschenfelder (2004, p.179) em relação às representações que a escola e a universidade promovem na construção dos imaginários das professoras e também de seus saberes, pois

estamos tratando da formação de professores e professoras e, nesta perspectiva, tomando a escola e a universidade como instituições sociais e culturais. As relações cotidianas existentes nessas instituições trazem diferentes experiências e expectativas, revelando, através das várias linguagens, esperanças e desejos diversos, enfim, representações múltiplas.

A última questão foi sobre o lugar que cada uma daria à infância na sua formação docente. Elas deram um lugar de destaque, um lugar privilegiado de saberes e aprendizagens compartilhadas entre elas e as crianças, entre as culturas infantis, entre os imaginários infantis, entre o diálogo crítico na formação de professores. Segundo Delgado; Müller (2006, p.19-20) em entrevista feita a Sarmiento, o referido autor diz que o lugar da infância é um “entre-lugar”, em que a criança vive entre o veiculado pelas culturas adultas e pelo espaço social que é inserida num tempo passado e futuro.

Assim, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas, individualmente, com cada professora e a partir delas foi possível ouvir suas narrativas e refletir sobre

as formas silenciadas, verbalizadas, gesticuladas e reelaboradas do dito e do não dito, no momento de cada entrevista.

Para Brandão (2002) a entrevista não é entendida como conversa e sim como *trabalho*, ou seja, esta exige atenção permanente do pesquisador aos objetivos propostos na pesquisa, colocando-se em uma intensa escuta do que é dito, bem como deve estar atento e refletir sobre a forma e o conteúdo da fala, as tramas, as indecisões, as expressões e os gestos do entrevistado.

Para Laville & Dionne (1999) esse tipo de procedimento permite aos sujeitos maior liberdade para responder as questões e, desse modo, podem trazer no seu discurso, seu modo de pensar e agir, bem como seus valores, suas vivências, dentre outros aspectos. Acrescenta-se a isso, o fato do pesquisador ter a possibilidade de realizar uma exploração mais aprofundada sobre a temática investigada.

Portanto, as experiências formadoras e as entrevistas semi-estruturadas foram extremamente significativas na (re)construção de lembranças e imagens da formação inicial e experiencial das três professoras. A partir da perspectiva transformadora, propiciada nas experiências formadoras, elas acionaram suas lembranças individuais, que pelo trabalho da memória coletiva produziu uma pluralidade de significados pessoais e profissionais. Estes foram relevantes para a discussão e reflexão sobre a infância e a formação docente, principalmente relacionando a formação inicial de cada uma, em diferentes tempos e currículos formativos.

Para Josso (2004, p. 235)

as experiências de vida de um indivíduo são formadoras na medida em que, *a priori* ou *a posteriori*, é possível explicitar o que foi aprendido (iniciar, integrar, subordinar), em termos de capacidades, de saber-fazer, de saber pensar e de saber situar-se. O ponto de referência das aquisições experienciais redimensionam o lugar e a importância dos percursos educativos certificados na formação do aprendente, ao valorizarem um conjunto de atividades, de situações, de relações de acontecimentos como contextos formadores.

Assim, conhecer a história da formação das professoras ajudou-me a compreender as suas historicidades, as atitudes, os olhares, uma infinidade de sentidos que não foram esquecidos. Como diz Vasconcelos (2000, p. 15) “(...) momentos que ficam porque são fascinantes ou porque deixam marcas tristes (...) Marcas, muitas vezes, difíceis de serem removidas”.

Ao escolher esse caminho metodológico, inserindo a Memória, a História de Vida, a partir das narrativas e o Imaginário Social encontrei na pesquisa-formação a possibilidade de conhecer nesse tempo não só um provável lugar da infância na formação docente, mas também os lugares formativos pelos quais as professoras se constituíram no que são hoje. Assim, pude me aproximar das escolas, dos piqueniques, dos banhos de “manga”², das experimentações corporais com as crianças, dos professores inesquecíveis, dos desafios, das conquistas e dos imaginários das histórias de formação pessoal e profissional de cada uma. Isto tudo foi rememorado como processo criador daquilo que “lhes dá forma” (JOSSO, 2004, p. 134).

A análise das Histórias de Vida de professores permite não só visualizá-los num momento estanque, fechado em si mesmo, mas também em suas mudanças, ao mesmo tempo em que o professor (re)significa em seu meio os saberes e os imaginários próprios de sua história.

Para Moita (1992, p. 116)

só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades e as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as “transferências” de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.

Aliado às histórias de vida, o trabalho com a memória foi fundamental para me aproximar dos saberes, das imagens, dos símbolos e dos significados sobre a infância e seu lugar na formação profissional e experiencial das professoras. Compartilho da ideia de Bosi (1994), que se refere à memória como trabalho de reconstrução de imagens à luz das experiências do presente, tentando viver este tempo através de uma relação que pode ser criativa e transformadora.

Trago as contribuições de Halbwachs (2006, p. 69) quanto à memória coletiva, quando diz que

de bom grado, diríamos que cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva, que este ponto de vista muda segundo o lugar

² Professora Rosa narra os banhos de mangueira no verão com as crianças que trabalhou na Educação Infantil, antes do ingresso no curso de Pedagogia.

que ali ocupo e que esse mesmo lugar muda segundo as relações que mantenho com outros ambientes.

Assim, cada professora é vista como membro de diversos grupos e pensamentos sociais. Então, cada uma falou de um lugar, de marcas de um tempo e as lembranças em comuns, apareceram com maior ou menor intensidade, dependendo da dimensão social, cultural e histórica que lhe envolveu na formação. De acordo com o referido autor, “a sucessão de lembranças, mesmo as mais pessoais, sempre se explica pelas mudanças que se produzem em nossas relações com diversos ambientes coletivos” (2006, p. 69). Portanto, o lugar da infância na formação pode ser encontrado em diferentes coletivos vividos, lembrados.

Nesse processo, o trabalho com a memória segundo Ferreira (2003) faz emergir no sujeito um agente, até então imperceptível, comprometido com o processo investigativo e (re)construtivo de sua própria história, de seus saberes e da própria instituição escolar enquanto espaço efetivo de ação-reflexão-ação, portanto, de formação/autoformação permanente.

Essas escolhas são justificadas pela possibilidade de conhecer e repensar o lugar da infância na formação docente. Como diz Oliveira (2004), é apropriada para compreensão da cultura do “lado de dentro”, as diversas dimensões da vida, pois permite perceber como cada pessoa mobiliza seus saberes e significações imaginárias que o constituem como profissional e como pessoa.

Para além da aquisição de informações, a Pesquisa-formação, como metodologia de pesquisa e formação, instaurou um processo de aprendizagem reflexiva, de desenvolvimento da escuta e da criação de novas significações, a partir do vivido. Segundo Josso (2004, p. 215)

a formação do aprendente durante o tempo da pesquisa está também em jogo por meio da análise retroativa do que foi o seu percurso de vida e de formação, com um olhar sobre si mesmo, ao longo da vida. Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com esta amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e de conhecimento.

Assim, acredito ter oportunizado um espaço para que, como aprendentes, outros meios de pensar e fazer diferente fossem possíveis. Os desafios da pesquisa-

formação estão, justamente, na capacidade de transformação e de compreensão de si, do processo de formação e aprendizagem na construção de sentidos.

2.1 Aspectos Éticos considerados na Pesquisa

A dimensão ética atribuída às pesquisas com seres humanos tem sido submetida a um Comitê de Ética, o que já ocorria em outras áreas do conhecimento, atualmente, configura uma realidade na Universidade Federal de Santa Maria, também em relação às pesquisas em Educação que trabalham com professores, crianças, pais, funcionários, com sujeitos pertencentes e envolvidos em escolas, em universidades e em espaços formais e não formais da educação. Assim, antes mesmo do projeto passar pela banca de qualificação este foi encaminhado ao referido Comitê e teve sua aprovação no dia 28 de novembro de 2008 do qual foi gerado um registro de cadastro e aceite CAAE nº 0244.0.243.000-08.

A partir disso, dentre as considerações éticas necessárias para a realização dessa pesquisa, destaco o apoio do Programa de Pós-Graduação em Educação devido à pertinência aos interesses de produção acadêmica e da relevância nas discussões da Linha de Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional do mencionado Programa.

O início desta pesquisa ocorreu somente após a liberação pelo Comitê de Ética e será encerrada após a avaliação da Banca Examinadora, que incluirá sugestões de alterações quanto à escrita dissertativa, provocando alteração na análise da estrutura do presente trabalho. Após a defesa final será entregue ao Comitê o relatório final da pesquisa, a partir de uma discussão dos dados produzidos neste processo.

Outra consideração ética foi respeitada ao se tratar do esclarecimento as três colaboradoras da pesquisa e da aceitação em participar da mesma, a partir de suas assinaturas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que disso não lhes acarretaria prejuízos contra elas.

Como foi possível conhecer na metodologia, a pesquisa desenvolveu experiências formadoras e entrevistas semi-estruturadas. Estas foram agendadas de acordo com a disponibilidade de dias e de horários de consenso das três

professoras, as quais também puderam escolher o local que foi realizado as mesmas, de acordo com as suas possibilidades e suas disponibilidades, de modo que não lhes fosse causado nenhum constrangimento.

Tanto as experiências formadoras como as entrevistas foram gravadas em áudio, gravador mp3, e após, a transcrição da narrativa oral, a mesma foi devolvida a cada uma, a fim de que elas pudessem retirar, acrescentar algum termo ou explicar melhor alguma ideia, ou aquilo que julgassem necessário. Das três professoras, somente uma fez pequenas alterações. Ainda, as experiências formadoras, com a devida autorização das colaboradoras, foram registradas por filmagem em máquina digital e os objetos formativos trazidos por elas foram fotografados. Ao final de cada vivência, as professoras também produziram uma narrativa biográfica sobre o vivido.

Busquei com as entrevistas semi-estruturadas, a possibilidade das professoras narrarem a si mesmas, seus saberes e suas significações imaginárias acerca da infância, a partir de seus trajetos formativos e suas histórias de vida. Por isso, a escolha do local para realizá-las ficou sob o encargo de cada uma. Nas entrevistas, tive a possibilidade de fazer algumas interferências, elaborando outras perguntas que não constavam nas mesmas, previamente semi-estruturadas. Isto colaborou para que pudesse me aproximar dos imaginários construídos pelas professoras acerca da infância.

A experiência formadora foi desenvolvida num clima coletivo, onde o trabalho da memória acionou lembranças individuais produzidas no coletivo das histórias formativas das professoras. Assim, foram produzidas narrativas, oral e escrita, como instrumentos de coleta dos dados e como aporte para a análise dos mesmos. O material produzido a partir destes instrumentos é de responsabilidade das pesquisadoras e estas respeitam a privacidade das colaboradoras e a confidencialidade dos dados da pesquisa.

Em todos os momentos desse estudo, as informações originadas na investigação foram utilizadas única e exclusivamente com caráter científico para esta pesquisa, preservando o anonimato das professoras envolvidas, sendo acessadas somente pela autora e orientadora da pesquisa, estando às informações sob responsabilidade apenas das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais.

Essa pesquisa só seria suspensa em caso de ocorrência de dano grave à saúde da pesquisadora, invalidez ou morte da mesma.

Desde já, informo que serão divulgados os resultados encontrados nesse estudo, em veículos e eventos da área da Educação.

As narrativas, oral e escrita, serão guardadas por cinco anos, a contar da publicação dos resultados e permanecerão arquivadas na sala 3282 do CE/UFSM.

2.2 Três Professoras Egressas do Curso de Pedagogia: Girassol, Rosa e Violeta



Fotografia 2

*Os rios eram verbais porque escreviam torto (...)
 Porque se botavam em movimento.
 Sei bem que esses nomes fertilizaram a minha linguagem.
 Eles deram a volta pelos primórdios e serão
 para sempre o início dos cantos do homem.
 Manoel de Barros
 (Nomes, VI, Segunda Infância, 2006)*

Para desenvolver essa pesquisa foram convidadas três professoras egressas do Curso de Pedagogia diurno. Duas delas formadas na Habilitação Magistério para Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau (621) e uma em Pedagogia Licenciatura Plena em Educação Infantil (625), da Universidade Federal de Santa Maria. No momento da pesquisa duas das colaboradoras atuam profissionalmente em escolas de Educação Infantil, em turma de pré-escola, e a

outra, em Instituição de Ensino Superior, com disciplina de Metodologia e Práticas Educativas na Educação Infantil.

Conforme o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, as professoras preferiram usar pseudônimos, identificando-se com nomes de flores. Assim, temos a Professora Girassol, Professora Rosa e a Professora Violeta.

O número de alunas egressas do curso de Pedagogia é bastante significativo. Nesse caso, ao escolher trabalhar metodologicamente com Histórias de Vida de professores, convidei Girassol, Rosa e Violeta, com as quais tive contato durante meu trajeto formativo e que me instigaram, pelo trabalho desenvolvido, a conhecer seus saberes e suas significações imaginárias acerca da infância, na formação docente.

As professoras foram formadas em diferentes gerações de tempos, de currículos, de modos e de contextos sociais e culturais que lhes conferem caráter singular em suas histórias de formação pessoal e profissional coletivas. Segundo Chenet (2007, p. 34)

a geração enquanto categoria viveu períodos cronológicos diversos e tempos formativos também situados e datados em diferentes períodos, vivenciou e presenciou situações que também compõem as histórias e os cenários daquele período e que implicam no que são hoje, nas suas concepções, nas ações, nas formas de ser e de atuar enquanto pessoa e profissional.

Assim, as professoras além de vivenciarem gerações formativas diferenciadas, compartilham esses tempos históricos sociais e (re)constroem seus trajetos formativos, contando umas às outras as semelhanças, as divergências, os saberes e as aprendizagens de seus espaços-tempos da formação inicial e experiencial, pela dimensão pessoal e profissional de ser professora de Educação Infantil.

Como já mencionei anteriormente, ao questionar na entrevista semi-estruturada as professoras sobre seus trajetos formativos, a partir de suas histórias de vida, trago pela própria narrativa de si a possibilidade de identificá-las e conhecê-las, pois como diz Moita (1992, p.114-115)

compreender como cada pessoa se formou é encontrar as relações entre as pluralidades que atravessam a vida. (...) é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação.

2.2.1 Professora Girassol

A Professora Girassol é a filha mais velha de uma família de cinco irmãos. Seus pais foram os professores da única escola da cidade no interior de Pinhal Grande, RS. A mãe foi sua professora na 1ª e 2ª série e o pai na 3ª e 4ª série, na época. Hoje aposentados, seus pais foram os seus próprios formadores iniciais.

A escolha em trabalhar diretamente em Escola de Educação Infantil foi uma opção que foi se construindo ao longo do trajeto formativo e pela qual ela acabou lutando por melhores condições docentes, de valorização e qualificação do profissional e do trabalho deste, na Educação Infantil.

Ao contar sua trajetória de formação, refletiu sobre as dificuldades vividas e as superações conquistadas com o apoio da família. Percebeu-se como pessoa e profissional, rememorou fatos, acontecimentos, relações afetivas com a comunidade escolar, com as quais trabalhou, narrou as inquietações e as possibilidades de potencializar o trabalho docente quando assume cargos de diretora, coordenadora, supervisora e partilha de saberes docentes com as colegas.

Assim, apresento uma das colaboradoras da pesquisa, a Professora Girassol, egressa do curso de Pedagogia Habilitação em Educação Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, graduada em 1993. Atualmente, professora de Educação Infantil, Supervisora Escolar, esposa, mãe de um casal de filhos, tem em média quinze anos de atuação docente em escola, em sua maioria na Educação Infantil, e fez uma Especialização em Educação Infantil na UNIFRA (Centro Universitário Franciscano - Santa Maria/RS).

2.2.2 Professora Rosa

A Professora Rosa é egressa do Curso de Pedagogia Habilitação para Educação Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do Segundo Grau, graduada em 1999, com Mestrado em Educação. Atualmente, é Doutoranda em Educação, professora formadora no Ensino Superior, tem em média três anos de experiência com turma de Educação Infantil e seis anos com o Ensino Superior, é mãe de um

casal de filhos, mulher, profissional que busca na formação docente a possibilidade de contribuir com a qualidade formativa daqueles que investem na docência e na identificação com a Educação Infantil.

No processo formativo narrou a escolha feita pelo magistério e após pelo curso de Pedagogia, sua trajetória em grupo de pesquisa e na pós-graduação. A identificação com a Educação Infantil deu-se pela experiência profissional, com crianças pequenas, anterior a entrada na graduação. O processo de conhecimento de si e dos trajetos da formação vividos, até o momento, possibilitou a ela (re)pensar as posturas na atuação docente.

2.2.3 Professora Violeta

A Professora Violeta compõe o coletivo das colaboradoras da pesquisa, recentemente graduada em 2007, egressa do Curso de Pedagogia Licenciatura Plena, professora de Educação Infantil, com experiência de um ano até o momento em turma de berçário e pré-escola. Atualmente, mestranda em Educação, filha, noiva, profissional comprometida com a própria formação no intuito de contribuir com uma educação lúdica e criativa nos espaços em que atua.

Ao contar de si, Violeta refletia como foi se constituindo como professora, ao longo do curso de Pedagogia, as curiosidades e as descobertas da sua infância aproximava-a das vivências com as crianças pequenas e isto fazia com que se identificasse como professora de Educação Infantil. O olhar sensível à criança propicia-lhe potencializar e desenvolver a expressão das linguagens infantis das quais acredita que as crianças tem o direito de vivenciar na infância.

Após coletar os dados, realizar as vivências e as entrevistas, demorou um pouco para que eu tomasse consciência deste material. Uma riqueza de simbologias me deixaram feliz e, ao mesmo tempo, assustada devido à quantidade de significados produzidos nesses materiais. Para tentar compreendê-los tive que abrir o meu próprio baú de memória e fui à busca de textos, de livros, de autores, de poetas e de músicas que compunham o meu trajeto formativo.

Desse modo, apresento como me aproximei do imaginário das professoras e de suas histórias de vida sobre o lugar da infância na formação docente, a partir das vivências e entrevistas semi-estruturadas, que representaram as narrativas, oral e escrita, deste trabalho.

Organizei as vivências intituladas “Baú de Memória: lembranças da formação” e “Álbum de Infâncias” no intuito de (re)construir no coletivo as histórias, as lembranças, as imagens e as possibilidades refletidas, a partir de histórias de vida singulares que, nesse momento, reúnem-se para compartilharem saberes, formação e desenvolvimento profissional por meio de narrativas de si.

Na primeira vivência produzi um convite em formato de baú, em que ao abri-lo, as professoras tinham uma Carta-convite, mencionando o objetivo da pesquisa; a existência do Termo de Consentimento Livre Esclarecido e do Termo de Confidencialidade e a possibilidade de aceitarem esse convite de participação da pesquisa. Solicitei, também, que trouxessem algumas recordações do tempo da graduação em Pedagogia, vivido por cada uma, como fotografias, históricos escolares, cadernos, agendas, bilhetes, entre outras “recordações-referências”, que “são simbólicas do que o autor compreende como elementos constitutivos da sua formação” (JOSSO, 2004, p. 40).

Para melhor elucidar o termo “recordações-referências” trago o entendimento da referida autora, a fim de qualificá-las como experiência formadora, pois significam o que foi aprendido, refletido, bem como são formas diferentes das professoras falarem de si, de suas identidades e de suas subjetividades. Ou ainda, a recordação-referência “significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores” (Ibid., p. 40).

Dessa maneira, agendei previamente algumas datas com as professoras e marcamos o dia, a hora e local que ficasse melhor para todas. Tive o privilégio de fazer as duas experiências formadoras, em um anexo da minha própria casa, meu

quarto de estudos, onde acabou sendo ideal para todas, inclusive para mim que estava ansiosa em recebê-las em um lugar acolhedor e empático para falarem de si.

No dia e hora marcados, estava ansiosa, esperando que se sentissem à vontade para relatarem suas “recordações-referências”, concretas e simbólicas. Iniciei a vivência, explicando o quanto estava feliz em recebê-las, nesse momento, bem como o significado de suas participações.

Foram escolhidas por mim, por serem pessoas que fizeram e fazem a diferença na minha formação/autoformação: professoras de Educação Infantil, especificidade que tem muito a contribuir com a criança de zero a cinco anos e suas infâncias. Ouvir estas Professoras de Educação Infantil é deixar também, que elas falem dos saberes da infância, pois segundo Marques (2004, p. 83) “são essas relações intercomplementares do ouvir e do falar que fazem a educação”.

A cada encontro preparava lanches para recepcioná-las, pois vinham diretamente de seus trabalhos profissionais. Conforme iam chegando os sabores cuidadosamente preparados com a ajuda de minha mãe, que carinhosamente queria uni-las, já faziam parte desse ambiente que, desde o início da pesquisa, gostaria de propiciar.

A Professora Violeta percebeu que o local que preparei, revelava detalhes da minha própria história de vida, na formação profissional e que, mesmo eu não estando com os objetos reunidos junto delas, minhas “recordações-referências” estavam visíveis nesse lugar. Conte-i-lhe a história de alguns significados de fotografias e regalos enquanto esperávamos as outras professoras.

Logo chegou a Professora Rosa que contou-nos a correria do seu dia e ao tomar uma taça d’água, concentrou-se em folhar um caderno que trouxe como uma das recordações do tempo de graduação. A Professora Violeta e eu continuamos a conversar enquanto a professora Rosa, num processo individual e introspectivo, parecia estar rememorando as histórias de seu tempo. Após, as Professoras Rosa e Violeta combinaram não haver qualquer tipo de constrangimento nas narrativas, já que tiveram um vínculo entre professora-aluna.

Combinamos um horário e, como já havia passado da hora, resolvi ligar para a Professora Girassol e saber o porquê do seu atraso, mas ela já estava a caminho. Com a chegada dela, fiquei aliviada, pois pensei que iria desistir de participar da pesquisa pelo fato de estar com o tempo reduzido por tantas atividades, mas ela

confirmou sua presença e participação. A Professora Girassol já conhecia a Professora Rosa e ficou conhecendo a Professora Violeta.

Entre uma torradinha e outra, muitas conversas, risadas e a partilha de como foi o dia de cada uma, como foi a procura dos objetos, as sensações provocadas e produzidas naquele momento.

Depois de estarmos acomodadas em almofadas, no tapete, e cada uma com seus objetos em mãos, o tempo e o espaço estava aberto para quem quisesse iniciar o relato de suas recordações e as histórias que as constituíam. Assim, iniciamos a primeira experiência formadora.

Já a segunda experiência formadora, intitulada “Álbum de infâncias” foi mais tensa devido à falta de horários para que todas pudessem se (re)encontrar novamente. Tinha pensado em organizar uma experiência formadora por semana e as entrevistas na outra, então, em um mês eu teria todos os dados para a análise. Porém, como a pesquisa é qualitativa e é imprevisível nesta dimensão, a produção dos dados foi se prolongando.

Então, no dia combinado, organizei o ambiente pela terceira vez, pois das outras tinham acontecido alguns imprevistos com uma e outra professora, não sendo possível realizá-la. No mesmo local da primeira vivência, espalhei pelo tapete diversos materiais como E.V.A, caneta hidrocor, giz de cera, lápis de cor, barbantes, folhas coloridas, revistas, cola branca, cola quente, papel crepom, pincel, cola colorida, retalhos de tecido, jornal, tesoura, caderno de desenho, canetas e lápis. Novamente, preparamos, minha mãe e eu, um lanche para recepcioná-las e fiquei na expectativa de que naquele dia a vivência iria acontecer.

Como na vivência do Baú de memória, preparei um convite de participação para cada uma delas. Inspirei-me nas obras de Miró, pois me lembrei de uma viagem que fiz na graduação para visitar Escolas de Educação Infantil em Porto Alegre. Nesta ocasião, havia uma exposição do Miró no Santander Cultural do qual fiquei encantada e com possíveis ideias de quando tivesse uma turma de Educação Infantil, pudesse fazer uma releitura das obras do artista com as crianças. Ainda não tive a oportunidade de desenvolver este trabalho, mas encontrei na experiência formadora, a dimensão simbólica de representar, de instigar as professoras a participarem de uma vivência em que elas iriam construir cada qual a sua maneira e criatividade, por imagens e fotografias, suas representações sobre a infância na formação inicial e na experiência profissional.

Nesse convite solicitei que trouxessem também fotos, imagens, desenhos que representassem para elas o encontro entre as infâncias construídas em diferentes momentos e tempos formativos.

Ainda no caminho da pesquisa-formação, do “construir-se formando-se, formar-se construindo-se, produzir conhecimento para criar sentido, produzir sentido para criar conhecimento” (JOSSO, 2004, p. 205), penso que a experiência formadora possibilitou a tomada de consciência e as significações imaginárias instituintes que a cada encontro no coletivo foi possível (re)criar. Josso (2004, p. 204) nos interroga sobre o imaginário

com que águas regamos, alimentamos, o nosso imaginário? As simbolizações e também as significações acompanham todos os atos da nossa vida humana, tanto os atos quotidianos, como os excepcionais, únicos. Elas apresentam-se como uma espécie de passagem obrigatória da aprendizagem para situar, classificar, nomear o seu valor de uso num ou em vários contextos de vida ou de trabalho.

Então, coloquei o CD do Pandorga da Lua³ e fui produzindo uma atmosfera de sentidos, musicalidade, expressão, cheiros, cores e quando notei a Professora Violeta já estava na porta. Seus olhos brilhavam quando viu o lugar preparado para elas, para a pluralidade de saberes e significações que poderiam produzir em seus álbuns de infâncias. Enquanto esperávamos, as outras professoras, fomos imprimindo algumas fotos que ela havia trazido das crianças com quem tinha trabalhado no berçário, na experiência profissional anterior. Na atual experiência, ainda está construindo vínculos com as crianças e tinha mais para falar das infâncias com as crianças bem pequenas, os bebês.

Logo depois, chegou a Professora Rosa, contente ao perceber e comentar o cuidado que eu estava tendo em compor este lugar formativo para todas nós. Nesta ocasião, ela trouxe alguns álbuns de fotografias da experiência profissional com crianças em escola de Educação Infantil, anterior ao ingresso dela no curso de Pedagogia. Trouxe, ainda, fotos de uma formação de clown que fez, das apresentações de trabalhos em eventos, com as colegas da pedagogia. Pude perceber pelas fotografias do tempo da pedagogia, sua inserção em trabalhos apresentados na modalidade de pôster em sua maioria, tratando de jogos, de

³ “É um livro/CD, escrito por Jaime Vaz Brasil, musicado por Ricardo Freire e ilustrado por Paula Mastroberti. Trata-se de poesias infantis compostas com ritmos da música regional do Rio Grande do Sul, executadas com a liberdade de uma pandorga”. VASCONCELLOS, Janilse. Disponível em:<http://pedagogiaunifra.blogspot.com/2009/03/pandorga-da-lua.html>

ludicidade, de construção de brinquedos. Isto diz um pouco de quem ela é, das posições que defende e da intencionalidade no trabalho docente que busca despertar nas acadêmicas (os) em formação.

Esperamos a Professora Girassol mais algum tempo. Resolvi ligar para saber se estava tudo certo, pois ela tinha confirmado sua presença. Não consegui entrar em contato com ela naquela tarde. Pensei por alguns instantes o que fazer naquele momento. Não poderia desvalorizar as professoras presentes, mesmo o grupo não estando completo. Então propus às Professoras Violeta e Rosa que iniciassem a vivência da construção do álbum de infâncias e representassem, a partir do material disponível, outras maneiras de registrar os saberes e as significações imaginárias acerca da infância na formação inicial e na experiência profissional de cada uma.

Utilizei a máquina digital para filmar e para fotografar o processo de invenção e criação do álbum. Nesse dia, o monólogo se instaurou mais do que o diálogo entre elas, pois conversavam com as próprias fotografias, com os sentidos que aquelas imagens proporcionavam a cada uma delas, pensavam que material usar para representar os significados do vivido. A análise desse material é complexa, pois os sentidos através da imagem, da cor, da fotografia, ficaram registrados no álbum produzido, que foi considerado “recordação-referência”, próprios de cada professora.

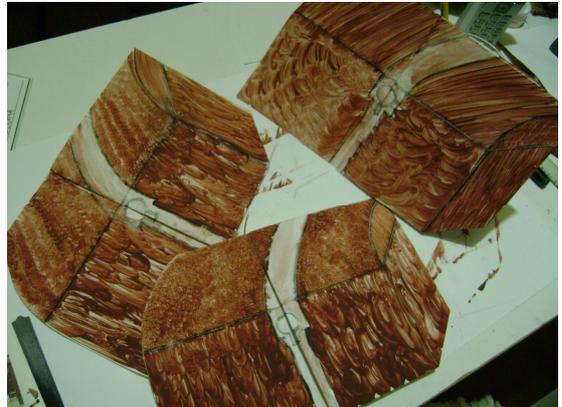
Após este processo criativo elas narraram, oralmente, o significado do material utilizado, das cores, das texturas, das interrogações, das experimentações, dos saberes e das significações imaginárias construídas acerca da infância. Enquanto eu as observava, naquele movimento lúdico criativo de formação/autoformação, percebi que o lugar da infância é também transitório na formação, pois é constituído de significações advindas de diferentes contextos, crianças, culturas, num ir e vir entre os estágios de formação, as aulas na graduação, no cotidiano com as crianças em diferentes idades e lugares.

Ao final das narrativas orais, pedi que elas registrassem também, pela narrativa escrita, as aprendizagens, as significações formativas nesta vivência particular intitulada “Álbum de infâncias”.

Com as experiências formadoras “Baú de memória: lembranças de formação” e “Álbum de infâncias” foi possível às professoras refletirem sobre o processo de compreensão de si, dos saberes construídos no trajeto formativo e os significados atribuídos à formação docente, aos lugares transitados pelas infâncias, constantemente (re)criados e transformados nas histórias de vida de cada uma.

Sonhos, desejos, projetos de vida foram (re)construídos neste processo formativo/autoformativo. Isto me remete ao que diz Peres; Kurek (2008, p.3) “nós ensinamos e aprendemos com os outros na própria tentativa de sonhar e de fazer; onde unimos o desejo de saber com o desejo de ser; onde conhecimento e autoconhecimento andam de mãos dadas”.

3.1 Baús de Memórias: lembranças e significações da/na formação



Fotografia 4

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com
balanças nem com barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que
a coisa produza em nós.
Manoel de Barros
(Sobre importâncias, IX, Segunda Infância, 2006)*

Nessa experiência formadora, “Baú de memória: lembranças de formação”, as professoras puderam contar de si, de seus trajetos formativos e os sentidos e significados atribuídos aos objetos trazidos e escolhidos por elas. Assim, como o próprio poeta Manoel de Barros nos diz “Sobre importâncias”, decidi manter a transcrição da vivência na íntegra, a fim de que não se perdesse a riqueza, o encantamento das histórias formativas, das “recordações-referências” de vidas individuais e coletivas que se revelaram no decorrer da experiência.

Ao longo desse sub-capítulo a formatação das falas das professoras estão em fonte Arial 11, de modo que, em sublinhado é a narrativa da Professora Rosa (R), o que está em negrito e itálico é a narrativa da Professora Girassol (G) e o que está em itálico representa a narrativa da Professora Violeta (V). A escrita em fonte Arial 12 são pausas que inclui ao longo da narrativa das professoras no sentido de analisar, compreender e me aproximar dos imaginários narrados por elas e sua relevância na pesquisa. O escrito em fonte Times New Roman, 11 e itálico são minhas intervenções durante a vivência.

Bom, fique a vontade quem quer começar ... Sobre suas coisas? (Rosa) É.

(Rosa) Eu ia pegar as fotos de crianças, minhas crianças do estágio e anterior ao estágio, todos os vínculos que eu tive com a Escola Santa Catarina, mas acabou que eu cheguei correndo e peguei meu caderno, um caderno que tem as duas disciplinas de metodologia do pré-escolar, que é mais próximo da Educação Infantil. Tem trabalhos aqui no meio e tem a minha filha, que era o meu laboratório. Ela era pequena e eu botava ela desenhar enquanto eu fazia meus trabalhos. Eu fazia aquelas testagens da alfabetização tudo com ela. Escreve cachorro, ela escrevia; escreve formiga, ela escrevia pequenininho; toda aquela correspondência. Tudo isso eu fiz com ela, porque quando eu entrei no curso ela tinha um ano e pouco. Aqui, o único caderno que eu fiz sobrar, até porque em função dos outros eu fui vendo o que precisava o que não precisava mais. O meu relatório de estágio eu tenho pena de não ter, mas enfim, aqui, tem trabalhos no meio, tem as coisas da minha filha, que fez parte e um caderno com todas as coisas que foi uma época bem interessante que eu tava bem centrada, que foi a época que eu mais quis estudar mesmo as coisas. Eu procurei o curso de Pedagogia foi para isso, foi para estudar algo que eu já conhecia, porque eu já trabalhava, já tinha trabalhado nas creches. E nesta pastinha tem alguns trabalhos e tem textos, que eu julguei que seria mais importante guardar. Tem trabalhos numa pasta do computador, que eu pedi para um rapaz digitar para mim porque eu não tinha computador, mas eu não achei a pasta que tinha os meus trabalhos, mas eu tenho lá essa pasta. Eu acho que tem dois ou três trabalhos aqui. Quer que eu fale sobre a trajetória até chegar à Educação Infantil? *Pode! Pode...Aham*

A Professora Rosa foi a primeira a enfrentar o desafio de narrar sua história e “recordações-referências”, o que não me parece tão fácil assim quando o trabalho de rememorar fatos, lembranças, emoções, recordações passadas muitas vezes guardadas, silenciadas, esquecidas estão sendo remexidas, chamadas e (re)criadas no presente. Percebi que ela foi sutil em contar sua história de formação, a partir dos

objetos trazidos, o caderno com disciplinas de metodologia da Educação Pré-escolar, singular a sua matriz curricular formativa, e uma pasta azul com alguns trabalhos e textos. As aprendizagens na formação inicial e os saberes construídos nas disciplinas oportunizaram a Professora Rosa compreender sua prática docente anterior e as garatujas feitas pela filha no caderno representavam também a construção dos próprios saberes das crianças.

Nesse momento, fiquei pensando se deveria instigar mais a Professora Rosa a contar mais detalhes sobre seus objetos ou se a deixava continuar a narrar de si e de sua escolha profissional. Não a interrompi e concluí que talvez essa fosse a maneira encontrada por ela para escolher o que dizer ou silenciar. Então, ela continuou a narrar o trajeto de sua escolha profissional e os caminhos percorridos pela Educação Infantil.

(Rosa) Eu vim para a Educação Infantil como segunda opção, até foi engraçado porque eu falei isso agora na minha qualificação. A minha primeira opção era Educação Física. Eu achava que não ia me realizar profissionalmente se eu não fosse professora de Educação Física, desde sonho de criança. Só que quando eu comecei a trabalhar eu estava no magistério, eu comecei a trabalhar com criança, queria fazer os dois: a Educação Física e a Pedagogia para trabalhar com crianças pequenas. Só que eu não passei na primeira vez, não passei na segunda, aí na terceira vez eu disse bom, vou fazer para Pedagogia, vou inverter a ordem. Depois disso eu fiz novamente, mas eu abandonei a idéia da Educação Física, porque a minha realização profissional não ia estar naquilo ali e justamente ia estar no trabalho com as crianças, que é uma das melhores partes do meu trabalho. Ainda hoje quando eu vou à escola, quando eu estou perto das crianças, isso me realiza. Inclusive, hoje, falei isso numa disciplina minha, que o quanto eu me identifico com a criança pequena, mas isso não é do Curso, porque zero a três a gente não teve no Curso de Pedagogia. Então, eu fui trabalhar, fiz o mestrado e depois fui trabalhar em uma Universidade e tinha uma colega minha que trabalhava com as alunas em formação sobre as crianças de zero a três e eu trabalhava sobre as crianças maiores, com as gurias em formação. E eu só fui descobrir e ver que eu gostava disso, a me identificar com a criança pequena lá em Jaraguá. Daí eu comecei a orientar os projetos, comecei a ler, a ver as possibilidades, possibilidades que eu também não via. Porque hoje os alunos vêem mesmo o que a gente faz com a criança de berçário, o que faz com a criança de um ano e pouco, dois anos, três e comecei me apaixonar. Hoje eu estou puxando essa frente lá na Universidade, até dizendo para as gurias que a gente está “induzindo” os alunos a irem para as creches, para as EMEIS, porque é importante. Acho que basicamente é isso, tem bastante coisa para falar, mas da área de Educação Infantil vejo, hoje, é uma luta, até em função desse novo formato

de formação que a gente tem que ter aí na Pedagogia. É uma luta que a gente tem que ter porque não está tudo bem resolvido não. É como se estivesse, mas não está. (...)

Ao ouvi-la fui percebendo que os saberes construídos na experiência profissional sinalizavam a reflexão das escolhas, dos caminhos pelos quais foi se construindo sua identificação com a Educação Infantil e a profissão docente focada para a infância da criança pequena. Nesse momento, os encontros e desencontros com a formação inicial vão tendo uma dimensão reflexiva e crítica no trabalho atual, em que a Professora Rosa percebe a importância do trabalho com essa etapa, bem como questiona esse novo formato da Pedagogia, que mais uma vez, pode estar comprometendo o lugar e o tempo da infância na Educação Infantil.

Atualmente, estas e outras discussões sobre a matriz curricular do Curso de Pedagogia vigente estão sendo compartilhadas e debatidas num Fórum virtual (<http://w3.ufsm.br/ce/forum>) e numa programação presencial com palestras e debates, a fim de contribuir com a (re)construção do Projeto Político-Pedagógico do curso. Vejo nesta proposta uma oportunidade de professores e acadêmicos, regulares ou egressos do curso de Pedagogia, manifestarem, questionarem e problematizarem a organização curricular, financeira e pedagógica do curso, bem como a possibilidade de um diálogo que possa realmente promover transformações na formação inicial e, principalmente, em relação ao lugar da infância na Educação Infantil, no curso de Pedagogia Licenciatura Plena da Universidade Federal de Santa Maria.

A infância vem sendo referenciada ao longo do trabalho na perspectiva da Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos, pois reflete diretamente no trabalho cotidiano das professoras, bem como a reflexão sobre os avanços e os retrocessos da Educação Infantil em diferentes tempos e espaços da formação inicial e da experiência profissional. Nesse sentido, a experiência formadora, mais do que rememorar “recordações-referências”, traz também a tomada de consciência do papel de transformação e autoformação sobre a docência na Educação Infantil e as questões da infância com a criança pequena.

No instante em que a Professora Rosa falou a palavra “possibilidades”, retornou a curiosidade de conhecer mais detalhes, que outras “recordações-referências” poderiam estar produzindo no seu baú de memórias. Então, a desafiei a lembrar de mais alguma história sobre os objetos escolhidos. No entanto, se ali ela silenciasse, isso seria respeitado.

(...) *Desses textos, tem algum que tu te identificas mais, algum tema que quando escreveste te marcou, tu lembrás de alguma história relacionada a eles?* (Rosa) Ichi, esses aqui são os que eu pedi reingresso para Séries Iniciais na época em que eu estava no Mestrado. Lembro que tinha estudado muito pouco alfabetização e achava que era muito importante para a Pré-Escola e daí tem essa poesia: “O que é letramento”. Eu xeroquei, montei isso aqui e deixei os dois anos de Mestrado lá na sala do GEPEIS, porque eu gostei, porque é uma forma que acredito que a gente não tenha que ir para a questão da formalidade para trabalhar com a leitura e escrita com a criança. E aí é o que tem haver com a Educação Infantil, na verdade. Mas agora, nesse caderno, eu peguei algumas coisas que é da metodologia do Pré-Escolar, eu estava olhando quando eu cheguei, que é todo o referencial inicial lá dos teóricos, do Pestalozzi, todos que fundamentaram teoricamente a educação da criança pequena. E eu vejo que isso se perdeu no curso, é meu olhar hoje, isso aqui se perdeu no curso. (Girassol) *eu posso interferir?* (Rosa) sim, claro (Girassol) *Assim, por coincidência eu trouxe também um material desses, as contribuições que me marcou muito durante o curso, mas eu consegui resgatar só alguns. Tu lembrás, eu acho que era do Pré-escolar II, que é o Froebel, que é o que tu está falando, Piaget...* (Rosa) É isso aí! (Girassol) *Eu também me identifiquei bem no curso e lendo hoje, procurando o material, e olhando aqui até o final, o Freinet, como a gente usa até hoje, aplica, por coincidência então, eu também trouxe.* (Rosa) Mas é, até para a ideia dos dons que vem lá do Froebel, a ideia da rotina, de como a gente organiza os espaços, o que a gente faz no trabalho com a criança. Mas porque eu vejo, assim, que isso se perdeu, porque a gente tinha naquele currículo, que é o meu e da Girassol, tinha Metodologia do Pré-escolar I e II e cada uma de 90hs, depois tinha Prática I e Prática II. Então, eram quatro disciplinas com uma carga horária bem extensa. O que aconteceu? Quando foi para o Currículo que a Violeta fez, que foi quando eu cheguei aqui na Universidade, era Educação Infantil, ainda era habilitação específica e ficou Contextos I e II e todas as outras direcionadas para a Educação Infantil. Só que pela cabeça dos formadores, não existe Educação Infantil. Então, ali já se perdeu e a turma da Violeta foi a que iria se formar nesse currículo novo e não teve, não teve essa chance e foi passado todo mundo para Licenciatura em Pedagogia e aí foi um Deus nos acuda. Na verdade o que a gente tem visto e está olhando para as disciplinas e está dizendo que não dá conta, não tem condições, que isso aqui que é a base do trabalho pedagógico, ninguém está trabalhando, mal que mal a gente faz uma inferência que outra sobre o fulano que concebia assim, só que isso é a base, esse é o fundamento da Educação Infantil e ele se perdeu. (Silêncio, folhando o caderno, o polígrafo...)

A narrativa oral da Professora Rosa nos traz uma importante reflexão acerca das matrizes curriculares e o lugar da infância na Educação Infantil. Os currículos do

curso de Pedagogia referidos pelas professoras e que, ao longo das narrativas são mencionados, foram instituídos em diferentes tempos históricos, políticos, educacionais e sociais que refletem algumas transformações na educação e na formação de professores.

O currículo das Professoras Girassol e Rosa é oriundo de outras matrizes curriculares e que em 1984 foram criadas no curso de Pedagogia da UFSM, as Habilitações: Magistério para Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Magistério para Séries Iniciais do 1º Grau e Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Tomazzetti (2004) faz um resgate do trajeto das reformulações curriculares no Curso de Pedagogia da UFSM, esclarecendo alguns pontos pertinentes nesta pesquisa.

Estas habilitações foram criadas, pela primeira vez no curso de Pedagogia, em 1984. Entretanto, outras modificações foram feitas ao longo dos anos, desde o início desse Curso na UFSM. Até esta data, o Curso ofereceu habilitação para Magistério para Matérias Pedagógicas (1966-1970), e em 1972, foi incluída a Habilitação em Orientação Educacional; em 1974, a Habilitação em Educação de Deficientes da Audiocomunicação; em 1980, a Habilitação em Administração Escolar, continuando a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Nos anos de 1977 e 1978, foi oferecido pela UFSM o curso de Formação de Professores para a Educação Especial como Licenciatura Curta, passando, em 1979, à Licenciatura Plena – Habilitação Deficientes da Audio-comunicação. Mais tarde foi reconhecida a Habilitação em Deficientes Mentais. Como resultado dessa seqüência de alterações curriculares, o Curso de Pedagogia oferecia, em 1982, quatro habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, Administração Escolar, Educação em Deficientes da Audiocomunicação e Orientação Educacional. No mesmo ano, passou a funcionar, em regime especial, o projeto da Habilitação em Supervisão Escolar do curso de Pedagogia. Finalmente, nova reestruturação foi realizada neste curso, através do Parecer do 30 CEPE/UFSM nº 10/84, no qual as habilitações existentes foram desativadas, originando as Habilitações em Magistério da Pré-Escola e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, e Habilitação para as Séries Iniciais e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau. Em 1988, apenas suas denominações foram modificadas através do Parecer n.º 653/88 e da Portaria Ministerial n.º 481/88 do MEC, passando à denominação de Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e das Séries Iniciais do 1º Grau, e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau e Educação Pré-Escolar. A criação destas habilitações foi justificada “[...] pela necessidade de um melhor atendimento ao mercado de trabalho[...] ” e “[...] pela tentativa de obter [para os egressos] uma melhoria [...] da qualidade do ensino” (UFSM, Projeto de Reestruturação de Curso e de Organização Curricular, do Curso de Pedagogia, 1984). (...) Assim, surgiu a Habilitação para o Magistério da Educação Pré-Escolar, na qual a reforma de 1984 buscou introduzir horas práticas junto às horas teóricas na nova grade curricular. Isto tornava maior a dificuldade de organização curricular da nova perspectiva profissional, já que a experiência que se tinha com essa faixa etária se limitava aos cursos ocasionais da OMEP (Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar). (TOMAZZETTI, 2004, p. 29-30)

Essa matriz curricular traz uma base comum às habilitações, Pré-Escolar e Séries Iniciais, até o quinto semestre e após separam-se os estudantes, enfocando disciplinas específicas das metodologias nas referidas habilitações, bem como seus estágios no final do curso. Assim, as disciplinas que diretamente tratavam da Pré-Escola eram as de Metodologia do Pré-Escolar I e II e o estágio com a Prática de Ensino na Educação Pré-escolar.

Devido às Reformulações Nacionais para a Educação, seja ela no âmbito da Educação Básica ou Superior, o curso de Pedagogia procurou reavaliar a matriz curricular, passando por mais duas reformulações, 2004 e 2007, consolidando-se no currículo atual, no qual a professora Violeta se formou. Assim, o curso de Pedagogia teve transformações significativas em relação a versão do currículo “antigo” (1984). No entanto, essas mudanças não excluem as vivências que foram positivas e significativas para as professoras no currículo da Habilitação para Educação Pré-Escolar.

Já na reformulação do currículo em 2004, curso de Licenciatura em Pedagogia- Educação Infantil, uma disciplina articuladora denominada PED⁴ (Prática Educativa, como eixo articulador da prática junto às disciplinas) foi o diferencial inicial desta matriz. A PED tem a pretensão de possibilitar uma aproximação mais efetiva na relação teoria-prática, que ao longo dos anos vem sendo reivindicada pelos estudantes de Pedagogia. Nesse currículo foram instituídas disciplinas obrigatórias articuladas com a prática educativa na PED (DCG) e os eixos: “Educação, Tempos e Espaços, Conhecimento e educação, Contextos e Educação Escolar, Educação Infantil: Saberes e Fazeres I, II, III, IV e Docência Reflexiva na Educação Infantil”. A proposta dessa matriz era de que

no sétimo semestre, os alunos da Pedagogia para Educação Infantil realizarão Estágio Supervisionado I em Creches/Berçário, trabalhando com crianças de zero a três anos. Enquanto, no oitavo semestre, o Estágio Supervisionado II será realizado em Pré-escolas com crianças de quatro a seis anos de idade, com carga horária total de 480 horas. (PPP Curso de Pedagogia – Educação Infantil - Licenciatura Plena, 2004)

No entanto, após determinação da Resolução CNE/CP nº1 de 15 de maio de 2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia,

⁴ Ver BENINI, M.M.G. **Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar**. Santa Maria. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

licenciatura plena, fez com que houvesse outra reformulação. Assim, a estrutura curricular proposta nessa nova perspectiva nacional para o curso de Pedagogia faz com que a matriz curricular abarque os “saberes, competências e habilidades inerentes à docência para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de EJA” (PPP, Curso de Pedagogia Licenciatura Plena Diurno, 2007). Nesta perspectiva, a matriz curricular organizou-se da seguinte maneira

a partir dos eixos articuladores as disciplinas obrigatórias em cada semestre, que são constituídos pelas DCGs, Práticas Educativas-PED: Educação, Tempos e Espaços; conhecimento e Educação, Contextos e Organização Escolar; Saberes e Fazeres da Educação nas suas diferentes Modalidades; Saberes e Fazeres na Educação Básica e; Docência Reflexiva na Educação Básica, esta última diluída no espaço dos estágios supervisionados do oitavo semestre do Curso. (...) O Estágio Supervisionado será precedido de uma Prática de Inserção e Monitoria na Educação Básica de 180 horas a ser realizada no sétimo semestre. Ele será desenvolvido no 8º semestre do Curso, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 210 horas de docência em cada um, totalizando 420 horas.

Com isso, podemos ter uma dimensão de como as matrizes curriculares do curso de Pedagogia da UFSM foram se reestruturando e, como se constitui atualmente, para que possamos conhecer a formação inicial das professoras de Educação Infantil, bem como tentar compreender qual o lugar da infância nos diferentes currículos e tempos de formação.

Aos poucos as lembranças e os saberes profissionais foram aparecendo nas narrativas das professoras, que compartilham, entrelaçam saberes, experiências vividas em diferentes tempos de formação, em currículos que se movimentam, generalizando e restringindo a especificidade da Educação Infantil sem que esta tivesse um território⁵, na Pedagogia, mais consolidado.

De acordo com Guedes-Pinto et al (2008, p. 18)

a memória (...) é construída com o outro, que motiva o lembrar e, por isso, é tomada por nós como uma forma de os sujeitos poderem mudar, nas

⁵ Conforme Cunha (2008, p.185-186) “a definição de território inclui relações de poder, tem uma ocupação que revela intencionalidades. Não há territórios neutros. A ocupação de um território se dá no confronto entre forças. O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados. O lugar se torna território quando se explicitam os valores e dispositivos de poder de quem atribui os significados. (...) O território é percebido por indicadores que incluem o aporte legal e institucional que sustenta as proposta e os programas de formação (...) revela a intensidade da sua institucionalização e o reconhecimento de seus efeitos pelos beneficiários das ações formativas”.

suas lembranças, aquilo que os incomoda e que talvez gostassem que tivesse sido diferente”, que “altera o passado e também o presente.

A partir da narrativa oral das professoras, o reencontro com Teorias da Educação a respeito do desenvolvimento da criança, principalmente a que se refere à criança, de zero a seis anos, foram memoradas e relacionadas com experiências vividas no trabalho que desenvolvem em suas práticas educativas no cotidiano institucional. Teorias estas que passam de geração a geração, a fim de dar subsídios para compreender o desenvolvimento e a aprendizagem da criança e as possibilidades do professor em potencializar, mediar essa relação.

As professoras terem elencado essas “recordações-referências” demonstram também, os saberes da formação profissional, aqueles transmitidos pelas instituições de formações de professores (TARDIF, 2002), que, no trajeto formativo, foram e são significativos para a Educação Infantil, reconhecendo as contribuições e nomes de grandes pensadores que possibilitaram outros olhares e fazeres na educação da criança pequena. No entanto, Professora Rosa coloca sua preocupação da maneira que estes referenciais vêm se reconfigurando no curso de Pedagogia.

Este é mais um desafio a ser problematizado no curso de pedagogia e suas implicações na consolidação do território da Educação Infantil no mesmo, pois compreender quem foi a criança e como a infância vem sendo discutida ao longo da história é importante para (re)pensarmos o lugar da infância na formação docente. Segundo Vanti (2004, p. 19)

muitos autores, pedagogos, filósofos, com suas ideias acerca da “pedagogia da infância”, foram influenciando e sendo reflexo das contingências sócio-históricas e culturais do pensamento e da ação humana. Dentre muitos, alguns demarcaram fronteiras importantes na história do pensamento pedagógico e, conseqüentemente, na constituição contemporânea ocidental de cultura de infância. Dentre eles, destaca-se: Comenius, Locke, Rousseau, Froebel e Pestalozzi.

Foi a partir de referenciais como estes que as professoras puderam se aproximar de diferentes olhares sobre quem é a criança e o seu lugar instituído na sociedade. Para esses autores, a criança era vista como angelical e sagrada; como *tabula rasa*, capaz de tudo aprender; como potência tanto para o bem quanto para o mal; como um vir a ser. Estas são algumas significações sobre a criança que se difundiram ao longo da história social da criança.

Atualmente, as significações sobre a criança estão assumindo outros sentidos, por diferentes áreas do conhecimento. Assim, a criança vem sendo considerada como ator social, sujeito de direitos, de saberes, capaz de produzir a própria cultura na infância, no seu tempo.

Ainda a infância está sob o olhar do adulto e de suas teorizações, no entanto, os estudos no campo da infância estão trazendo considerações relevantes para efetivamente, os professores, a sociedade, ouvirem o que diz essa criança, as suas necessidades, culturas, descobertas e interações.

(Girassol) Eu estou vendo aqui um trabalho que me marcou bastante, porque exigiu que a gente procurasse, estudasse, foi um trabalho em grupo, eu guardei, nunca mais esqueci, apesar de ter perdido algumas folhas (risos) que agora na hora de eu ir procurar, eu digo, não, mas esse eu tenho que levar. Aqui fala do Piaget, dos estágios que até hoje, não tem como tu fugires. Eu lembro era oito eu acho, era o Piaget...

(Rosa) Era da psicologia mais era Vygostky, Piaget, Wallon... (Girassol) mas tinha também a Madalena Freire. (Rosa) Isso, ela tem aquele livro a “Paixão de conhecer o mundo”, eu trabalhei, mas não foi com a tua turma eu acho, eu trabalhei com a turma quando a professora C me entregou uma disciplina. (Violeta) é tu comentastes com a gente sobre esse livro. (Rosa) Esse da Madalena Freire é aquele que ela conta, são os relatos dela (V) sim, eram coisas com os filhos ou alunos? Não lembro. (Rosa) Com os alunos, Projeto Peixe porque um dia um aluno foi, não sei o que, o outro porque ... (Violeta) aham que amor. (Rosa) Muito legal, bem interessante. Agora que eu vejo é que a gente poderia fazer voltar essas coisas. Porque assim, se tu fores ver quem discutia a infância, era nessas disciplinas, agora enxugou a carga horária, e daí fica o que falaram lá na minha banca, na perspectiva da infância de zero a dez, mas a criança pequena não se faz? Uma coisa é falar na Sociologia, outra coisa é falar na questão metodológica, como é que se organiza o trabalho com a criança pequena. Eu já disse que vou começar a perguntar para aqueles que vem falar de uma Pedagogia da Infância com referenciais da sociologia da infância e antropologia da criança, o que isso te ajuda para organizar um encontro, um trabalho com a criança pequena, lá num encontro com a criança de dois anos, porque é isso que eu ao menos eu acredito que tem que saber trabalhar.

Ao longo da narrativa, as professoras vão compartilhando saberes, refletindo o que isso representou na formação inicial e até o momento. Na vivência, a memória individual e coletiva conversam entre si, tentando dar sentidos e significados singulares àquilo que coletivamente foi vivido, experienciado, em que “o encontro com o outro, através do diálogo, amplia os registros narrados na história. Aquilo que

não fora escrito ou mesmo pensado, passa a ser refletido e narrado oralmente no interior do grupo”. (BARREIRO, 2009, p. 33)

Mais do que rememorar, esse processo tem sido um momento de escuta, de (re)construção, de repensar a infância na formação e nas práticas docentes, questionando a si mesmas que lugar a infância tem na formação/autoformação de cada uma. Esse lugar vem no decorrer da narrativa, impregnado de sentidos e significados próprios de suas experiências quando crianças que foram e docentes que são, pois “há na narrativa uma memória recursiva que permite vislumbrar um novo futuro embasado no aprendizado que podemos ter com nossa própria história” (BARREIRO, 2009, p.27)

(Girassol) Posso continuar? Claro! (Girassol) Bom, aqui tem também, alguns certificados, porque trabalho eu não tenho mais. Esse aqui foi o nosso estágio, no segundo grau, também que me marcou bastante no Curso de Pedagogia, que foi a prática com os professores do Lívía, com a professora Ana Rosa. A professora Ana Rosa para mim foi a melhor professora que eu tive durante o Curso. Basta que por unanimidade a turma escolheu ela como paraninfa da turma. Ela marcou muito a turma, porque ela fez a gente sentar, repensar, criticar. Eu lembro que a gente ia até na casa dela mostrar o trabalho. Ela dizia, não, não está legal gurias, voltem, refaçam, não é isso aí ainda, está faltando. Assim foi uma, duas ou três vezes a gente foi na casa dela. Isto me marcou muito e foi a oportunidade que a gente teve, que eu tive, de estar mais com o pé no chão, a prática em si, porque foi com os professores. Então, foi uma coisa que me marcou bastante o que a gente fez com os professores do Lívía. Eu me formei em 93. (Rosa) tua turma não fez estágio no Bilac? (Girassol) Não. Como que era esse teu estágio do Segundo Grau? (Girassol) O estágio do Segundo Grau a gente fez esse projeto, era “Projeto interdisciplinar: repensando a sala de aula da fragmentação a tutoridade, análises e reflexões realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lívía Menna Barreto, no período de 26 de abril a 28 de junho de 1993, promovido pelo Centro de Educação, no departamento de Metodologia e 7º semestre do Curso de Pedagogia, na Disciplina de Práticas de Ensino na Escola de Segundo Grau”. Foi uma formação de professores. Esse era o estágio do ensino do Segundo Grau. O teu foi assim também? Em que ano te formou? (Rosa) Me formei em 1999, e não, não foi assim, a gente dava aula para as gurias do magistério lá no Bilac. Eu queria ver, porque a Ana Rosa foi orientadora de estágio das minhas professoras quando eu estava no magistério. E ela era realmente, maravilhosa, só pelas alunas que ela tinha como estagiárias, era maravilhosa. Eu sempre digo que o que me marcou, me abriu os olhos no Bilac, quando eu fiz o magistério, foram as estagiárias da Universidade. Foi aquele boom

das tendências pedagógicas, teoria libertadora, foi bem naquela época, no final, quando tu estavas fazendo o Curso, foi em 89, 90, quando eu estava no magistério. (Violeta) *Eu não tive esse estágio.* (Rosa) Eram dois estágios, um estágio na Educação Infantil, na pré-escola, e o estágio do Ensino Médio que estudava as matérias pedagógicas. *Eu tive esse, só não tive na perspectiva da Girassol.* (**Girassol**) **Era o mesmo. Em que ano te formou?** *Final de 2005.* (**Girassol**) **Ah tu é novinha ainda.** *Eu sou da época que nós dávamos aula lá no Bilac.* (Rosa) Sim, mas essa foi a minha época também. Veja, foi bem diferente, porque tu vê os professores, tu trabalhas com o que eles trazem, com o que eles vivem. *Aham, numa outra perspectiva.*

O trabalho da memória em reconstruir as imagens da formação inicial trouxe à tona, lembranças afetivas que estavam representadas nos objetos, papéis, nomes aparentemente esquecidos, guardados, mas que as experiências vividas ficaram registradas, marcadas e, agora, lembradas, reconstruídas por suas significações. Segundo Córdova (1994, p. 30) as significações

nos termos que apresenta Castoriadis são significações operantes, ou seja, não tem necessidade de ser explicitadas nos conceitos ou nas representações para existirem, antes pelo contrário, agem na prática e no fazer da sociedade considerada como sentido organizador do comportamento humano e das relações sociais, independentemente de sua existência para a “consciência” da sociedade.

Reporto-me, nesse instante, às marcas que os professores produzem em cada um ao longo do trajeto formativo e o quanto somos, como professores, responsáveis por aquilo que cativamos, que construímos como profissionais comprometidos com àqueles que também escolhem o caminho da docência como campo de atuação profissional.

Quando mencionam sobre o Estágio do Segundo Grau estão falando sobre a Prática de Ensino, desenvolvida no Curso Normal de Magistério da Escola Olavo Bilac para a Professora Rosa e, em um projeto de Formação de Professores na Escola Lívia Menna Barreto, para a Professora Girassol. Este estágio era obrigatório na antiga matriz curricular do Curso de Pedagogia, da qual a professora Violeta não vivenciou, pois no currículo do qual se formou, as exigências de estágio eram para Educação Infantil e para os Anos Iniciais.

Nesse estágio do Segundo Grau visualizo outras possibilidades de atuação no campo da educação, permeadas por questões que envolviam a formação docente. Para além da prática educativa com a criança esse estágio propiciava às

acadêmicas também, se experimentarem como formadoras de futuros professores, no caso do estágio na Escola Olavo Bilac.

Na experiência da Professora Girassol houve a possibilidade de compartilhar e promover diálogo e formação continuada àqueles que já atuavam com as crianças. Vivências estas que cabiam àquele tempo e contexto educacional, pois agora a Legislação requer a formação superior para o professor e não mais o Magistério, a fim de qualificar as práticas docentes com crianças, adolescentes e adultos em um mesmo currículo de formação inicial.

(Girassol) Esta aqui também, agora não lembro, ah, mas tem aqui, esta foi uma experiência que a gente fez com o pessoal da Odonto e nós da Pré-escola, é do Pré-escolar II oh, eu acho que a professora era a Marta não é? (Professora Rosa foi ler junto o certificado) (Rosa) Santa Marli. (Girassol) Aé, Santa Marli, foi com o pessoal da Odonto que eu achei bem interessante. Eles contribuía com a parte técnica e nós com a parte pedagógica. A gente também teve a oportunidade de ficar frente à prática, à realidade com as crianças. Foi bem, bem legal, para tirar aquela coisa, Pedagogia-Odonto, separado e mostramos que a mudança pode acontecer, que pode dar resultado parcerias assim. Eu lembro que os meninos da Odonto ficavam apavorados, meu Deus como é que a gente vai fazer? Vocês tem que nos ajudar, porque como é que a gente vai ficar com as crianças e se a gente pega um danado? Vocês sabem. Mas é claro, eles só tinham a parte técnica e a gente mais a parte pedagógica. Foi bem legal. Eu peguei os certificados, porque o material eu não tenho mais. Esse aqui também foi muito interessante, foi com a Claudia, foi um Coral Infanto-juvenil que a gente fez, onde a gente conseguiu unir teoria e prática, que nós fomos para o Santana com as crianças. Foi muito legal, eu lembro. (Rosa) Tu não trabalhavas nesta época do Curso não é? (Girassol) Eu trabalhei uma época, depois eu parei mais no final, quando começou os pré-requisitos que tu não tens mais como deixar, aí tive que parar. Meu marido disse, agora não dá mais, para de trabalhar e te forma, senão tu não vais te formar nunca. Eu já trabalhava na Educação Infantil, trabalhava em escola particular.

Mesmo não tendo disciplinas articuladoras, de prática educativa, como se tem atualmente no curso de Pedagogia (PED), o currículo da Habilitação em Educação Pré-Escolar propunha atividades interdisciplinares, inclusive com outros cursos de graduação, o que contribui com outro olhar sobre a formação e a integração entre as diferentes áreas do conhecimento.

Percebo essa parceria como um ponto positivo de vivências práticas na Pedagogia, pois além de propiciar a partilha de saberes profissionais entre si, tem-se

a oportunidade de experienciar práticas de extensão, pesquisa e ensino. É a partir de propostas como essas que a relação teoria-prática se constrói na formação docente, bem como incentiva os estudantes a construírem outros projetos de integração e aprendizagem entre si.

Malaguzzi (1999) traz algumas contribuições a esse respeito, principalmente quando reconhece as várias teorias que regem a educação sem haver uma única que dê conta desse universo que permeia o ato de educar, do qual vem requerendo diferentes maneiras de ser compreendido e construído em diversos contextos educacionais. Nesse sentido, em se tratando de teorias e práticas na Educação Infantil, Malaguzzi (1999, p. 97) diz que “a tarefa da teoria é ajudar para que os professores entendam melhor a natureza de seus problemas”.

A relação teoria-prática acompanha o imaginário dos acadêmicos desde o início do curso de Pedagogia. Acredito que a PED foi pensada inclusive com a perspectiva de articular e aproximar essa relação que por vezes parece estar distante ou vista dicotomicamente. No entanto, segundo Antunes (2005, p. 26)

não é somente uma reforma curricular da prática que irá garantir que teoria e prática sejam trabalhadas de modo articulado, mas sim uma mudança profunda na forma de conceber o ensinar e o aprender dos próprios formadores de professores.

Nesse sentido, a professora Girassol vê nessas propostas de práticas docentes a possibilidade de efetivar práticas educativas com as quais ela já teve contato antes de ingressar no curso de Pedagogia. Estimular o acadêmico em formação a desenvolver projetos como estes podem despertar desde o início o comprometimento com a prática docente; conhecer outras realidades e contextos, bem como refletir sobre a formação nos diferentes espaços de construção da docência.

(Girassol) Deixa eu ver essa aqui. Essa aqui é a mesma. Esse aqui é o Histórico da Graduação. Eu acho que é mais ou menos isso aqui depois eu tenho o diploma (risos). Conta a história do diploma? Era formatura? (Girassol) Era formatura, eu trouxe aqui o convite da formatura. (Violeta) (Rosa) Olha, esqueci de pegar o meu. (Girassol) Foi assim, me deu até uma vontade de chorar, de lembrar. A gente fez lá na Câmara de Vereadores. Aqui turma de Pedagogia 93, a nossa Parainfa foi a Ana Rosa. Eu lembro que o professor Francisco que colocou o chapéu e eu disse para ele, olha eu vou estar de penteado, na hora de colocar o chapéu tu não estragas meu penteado, não

enterra (risos). E na hora que ele foi colocar o chapéu ele olhou bem para mim e disse eu vou cuidar o penteado. Ele não esqueceu (risos). Quando me chamaram ele falou **baixinho eu não vou desmanchar o penteado.** (Rosa) Quando eu fui, quem colocou o chapéu foi o Claiton. Bah! (Girassol) **Aqui também oh gurias, eu trouxe uma fotos da formatura. Foi uma vitória para mim, foi uma vitória, porque eu estava grávida, eu fiz o Curso, grávida. O Mileno, eu lembro que ele trabalhava à noite para cuidar o Bruner de dia para eu fazer a faculdade. Para mim, então, foi uma vitória muito grande. Essa aqui é a nossa missa, foi nas Dores. A grande maioria está no Município. Como sempre eu e a Tania ali fazendo titi na hora da foto (risos).** (Rosa) Olha a Helenise é da tua turma? (Girassol) **É.** (Rosa) Ah, essa aqui eu também conheço! (G) **a Claudia? Mas a Claudia não é daqui, ela é de Cruz Alta.** (Rosa) Isso, aham, de Cruz Alta, eu conheci ela. (Girassol) **Eu nunca mais vi a Claudia. Olha, o Francisco (risos) rindo já por causa do penteado.** (Rosa) Essa Loreni de Britto Petry aqui, saiu do magistério, do Estado, porque fez concurso na Universidade. Eu lembro, ela deixou de ser minha professora, para ir para a Universidade. Era bem legal ela. (Girassol) **A gente fez junto na época gurias, nós da Pré-Escola com as Séries Iniciais, porque era separado, eram duas habilitações. Como a nossa turma era maior que a das Séries Iniciais, a gente juntou as duas turmas. E a Cilce foi a paraninfa das Séries Iniciais e da nossa foi a Ana Rosa. Então, para mim foi uma vitória muito grande. Olha os canudos na foto. Era uma mensagem. E ela era tão verdadeira, a Ana Rosa, que ela nos deu na época, eu acho que uma caneta e a mensagem que ela colocou, conseguiu descrever, perfeitamente, a nossa trajetória durante o Curso, perfeitamente. Acho que eu tenho, é que não deu tempo de eu procurar, mas eu acho que eu tenho guardada.** Traz na próxima vivência se encontrar para gente ver. (Violeta) Olha que coisa linda! (foto de Girassol com o filho no colo). (Girassol) **Olha aqui o Bruner era pequenininho oh, ele tinha dois aninhos na minha formatura. Eu lembro que todo mundo dizia, ai tu vai ganhar essa criança aqui no Centro (risos). Olha meus pés era uma bola. Aqui também gurias, me deu uma saudade muito grande. Mas ao mesmo tempo fiquei tranquila, agora com toda caminhada que eu já tenho que lá já no meu estágio eu já fazia a diferença com essa turma de Pré-Escola. Eu fiz estágio no Fontoura Ilha e lá eu já consegui fazer a diferença na turma. A professora já era de idade na Pré-Escola, bem apegada a algumas metodologias e aos poucos eu fui conquistando ela e consegui fazer uma série de coisas, coisas boas com as crianças. Até saí e a diretora me disse, mas eu não sei como é que tu conseguiste Girassol? Sair, fazer piquenique. Olha só! Olha aqui naquele tempo eu já fazia minhas maquetes... (risos) já era revolucionária...(risos) naquela época. Olha lá a televisão (risos). Ai era o piquenique, nós fazíamos salada de fruta e a gente conseguiu mexer com a professora, “desestruturar”. E a diretora dizia,**

mas como, como que conseguiu, ela é uma pessoa super difícil, ela não admite.
(Violeta) (Rosa) Que legal, olha!

Registros como o histórico, o diploma e o convite de formatura são objetos marcantes e significativos que estavam guardados no baú de memória da Professora Girassol e que ela os escolheu para trazer nessa vivência como “recordações-referências”. Além disso, um recurso não mencionado anteriormente passa a fazer parte desse repertório de lembranças: a fotografia. Esta veio a contribuir com o processo de (re)construção de histórias de um tempo, de um lugar que foram recriadas, recontadas por um diálogo de superação pessoal e profissional, de comprometimento com a profissão e a produção de um imaginário impregnado de subjetividades, de saberes de si e de histórias coletivas de vida.

De acordo com Ferreira; Eizirik (1994, p. 7) o “Imaginário Social não é, pois, reflexo da realidade: é seu fragmento. Como um amálgama, ele institui, histórica e culturalmente, o conjunto das interpretações, das experiências individuais, vividas e construídas coletivamente”.

Nesta perspectiva, o trabalho da memória com a fotografia e a narrativa oral reconstrói no presente as imagens, as representações do passado de modo que “a oralidade traz a espontaneidade, a fotografia traz o detalhe, o cheiro, a cor, o som, acionados com o trabalho da memória que acaba, muitas vezes, precisando fatos, acontecimentos, datas, até então “esquecidos”.” (OLIVEIRA, et.al. 2004, p. 167)

A Professora Girassol comenta a emoção sentida quando foi procurar seus objetos engavetados, encaixotados e os sentidos até então guardados, silenciados. Quando revisitados acionou o sentido do olhar, dos aprendizados e reconstruiu fatos e histórias com as colegas, com os professores formadores, com a família, deixando seu eu pessoal e o eu profissional fazerem parte de sua narrativa. No momento em que ela revê as fotografias do estágio emociona-se, novamente, e narra aprendizagens, reflete sobre o vivido, mas também atua na sua própria história como uma pesquisadora de si, de seus saberes e suas práticas docentes.

Com isso, Professora Girassol repensa sobre os sentidos produzidos e reinventados no trajeto formativo, problematizando as aprendizagens construídas no coletivo, os desafios de “fazer a diferença”, de propor outras maneiras de ser e estar na profissão, como menciona Nóvoa (1992). Nesse sentido trago as contribuições de Oliveira, et.al (2004, p. 166-167)

através das histórias de vida contadas oralmente e pelo recurso da fotografia, nos aproximamos das imagens reconstruídas no presente, a partir dos significados atribuídos às trajetórias vividas. Conhecemos os processos de formação, visitamos as paisagens, os comportamentos, os tempos vividos através dos sentidos trazidos ao momento de fala. Falar de si, como uma intenção proposta por um pesquisador, de pesquisar em si, auxiliado por imagens fotográficas transporta-nos a outros tempos, a outros espaços e a outras práticas discursivas significativas, permitindo que se compreenda o deslocamento dos sentidos, individual e coletivamente, na sociedade.

As Professoras Rosa e Violeta lembraram que também poderiam ter trazidos seus convites de formatura, mas mesmo assim partilharam das histórias e dialogaram com as fotografias e imagens, deixando-se invadir pelo entusiasmo da Professora Girassol. É como menciona Halbwachs (2006, p.30)

nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. (...) Porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não se confundem.

Assim, as professoras continuam a narrar sobre si, suas lembranças e os significados produzidos e produtores de saberes. A cada objeto uma história a ser contada não apenas pela mesma pessoa, mas por muitas. (HALBWACHS, 2006)

(Girassol) Eu acho que é mais ou menos isso aí. Coisa boa reviver isto não é? (Girassol) E, sabe, foi uma coisa muito gostosa. Quando tu me convidaste eu disse ai meu Deus do céu, eu não tenho tempo, a gente só vê o tempo e agora meu Deus, eu vou ter que deixar tudo, vou ter que procurar tudo, achar tudo as minhas coisas, aiiiiiiiiiiiiiii, ai eu disse, ao mesmo tempo em que eu estava uiiiiiiiiiiiiiii, mas não, eu vou fazer isso. Ai eu comecei assim, eu procurava as minhas coisas e no fim foi tão legal, fazer esse resgate de cada um no Curso, no estágio e ver agora quanta coisa já aconteceu e que eu acho que vale a pena esse teu empenho, esse teu esforço, ver que as coisas acontecem. Conforme tu plantas, tu vai ter a boa colheita. E eu consegui. Eu fiz o concurso, era a coisa que eu mais sonhava, era ser chamada no concurso e eu ainda consegui para ti ver, para mim foi uma vitória também, porque quando saiu o concurso a gente ainda estava em estágio e o DERCA liberou um atestado e o Município aceitou. (Rosa) Pois é, isso aconteceu agora também no concurso. (Girassol) Pois é isso para mim foi ótimo, porque senão eu não iria conseguir. E, depois em seguida eu fui chamada para trabalhar 20hs e já fui chamada. (Rosa) Isso era uma coisa que eu queria fazer, eu queria mapear a percentagem de professores que estão na rede de

Educação Municipal que são da UFSM, que deve ser significativo. Sim, *da turma da Girassol quantas já são? (Girassol) Sim, sim, tem muitas, muitas a grande maioria eu acho. Tem mais da Federal que da UNIFRA, da minha turma mesmo. Olha só, da minha turma tem a Beti, a Luciana, essa aqui, a Helenise, a bom a Helenise não é, quem mais, a Tania e eu. É tem umas oito. Tem a Monica também que passou aqui ficou um tempo e depois passou e foi para Porto Alegre. É, a grande maioria.* (Rosa) Agora nesse concurso também, umas quantas da Federal.

Gostaria de dar ênfase a narrativa da Professora Girassol quando menciona a questão do *tempo* para participar, procurar os objetos e no que se transformou o tempo dado a essa experiência. Acredito que quando Girassol iniciou sua fala, Rosa e Violeta também pensaram sobre o tempo que estavam disponibilizando para a vivência, pois estamos falando de um tempo que boa parte dos professores vem reivindicando para si, para o lazer, para a família, assim como à formação/autoformação.

O cotidiano das relações pessoais e profissionais das professoras, como por exemplo, os deveres como gestoras da escola, da casa, das atribuições de professoras, de mulheres, de mães que são, exigem-lhes compromissos com tempos marcados, limitados. Isso se deve às demandas da atual sociedade em que vivemos, onde somos produtos e produtores de uma cultura da “falta de tempo” e da consolidação do lugar da mulher na sociedade.

Como diz Costa (1995 apud FERREIRA, 2003, p. 82)

o lugar que a mulher ocupa na vida e no mundo sociocultural decorre do sentido que adquirem suas ações nos processos interativos concretos do social. O que ela faz não é tão importante como o significado que é socialmente atribuído ao que ela faz.

A mulher ainda procura o equilíbrio em conciliar seus papéis em diferentes espaços da vida, tentando não sobrepor um ao outro, mas procura demarcar seu lugar nesse tempo e ser valorizada pelo seu trabalho.

Visto isso, retorno às significações sobre o *tempo* narradas pela Professora Girassol e a relação entre “tempo-duração” e “tempo-significação” (TEIXEIRA, 2006). Inicialmente Girassol preocupava-se com o tempo que ia dispor para encontrar os objetos, pensar sobre as relevâncias formativas, no entanto, ao tê-los, em mãos, esse *tempo* passou a ser precioso, prazeroso, e assumiu a dimensão de um “tempo-significado”, pois os sentidos do vivido trouxeram-lhe lembranças de tempos de

formação, tempos da acadêmica que foi, da mãe, da professora. Tempos sociais, culturais, históricos que no momento da experiência formadora Girassol permitiu-se emocionar e narrar as “recordações-referências” marcantes em sua história pessoal e de formação.

Esse tempo teve uma dimensão de “tempo qualitativo” (TEIXEIRA, 2006, p.39), ou seja, tempo vivido como significado, sentimento, pertença, superação e (re)encontro com os sentidos de um tempo passado, reconstruídos coletivamente no presente. Nesse sentido, Teixeira (2006, p. 38) menciona que

ao atuarem nos múltiplos tempos e espaços sociais, movidos por várias lógicas de ação, os atores sociais extrapolam o esperado, constituindo-se como sujeitos de experiência. Rompem a condição de indivíduos reduzidos a papéis. Em suas atividades cotidianas, individuais e coletivas, os sujeitos sociais reproduzem, tanto quanto produzem novas práticas em ações instituintes, reinventando temporalidades e espacialidades.

As professoras ao se oportunizarem buscar as imagens de acadêmicas e docentes no passado, repensam e recriam, no presente, novas significações de si, de suas aprendizagens e suas conquistas, instituindo, nesse *tempo*, novos desafios no âmbito da profissão.

De acordo com Córdova (1994, p. 32), ao registrar alguns elementos que, segundo Castoriadis, caracterizam o imaginário efetivo de nossa época, trago a dimensão da temporalidade

de uma parte, a temporalidade na sua dimensão funcional, identitária, que faz a demarcação do tempo como “fluxo mensurável, homogêneo, uniforme, totalmente aritmetizado”. O tempo medido pelo cronômetro, o tempo calendário, medida de produtividade em todas as esferas do agir humano, esquema rígido de controle do vir-a-ser. Este que, na educação, se manifesta pelo calendário escolar, pelas seriações, pelos níveis que regulam o “fluxo” escolar, que define as “distorções idade-série”, normatizando o ritmo de desenvolvimento humano. De outra parte, a temporalidade se apresenta em sua dimensão imaginária: é tempo do “progresso infinito”, sem medida e sem limite, progressão contínua na racionalidade, acumulação permanente, “conquista” da natureza, aproximação cada vez maior de um saber total e exato, da realização da onisciência e da onipotência. E a temporalidade que desafia a produtividade dos sistemas de ensino pela sua “relevância” instrumental face ao alcance do imaginário em curso: desenvolvimento científico e tecnológico que torne competitivas as economias dos países “atrasados” e assegure seu “desenvolvimento”, tirando partido pleno ou máximo do “lado positivo” e “progressista” do capitalismo.

Ao perceber esse movimento, a partir da narrativa da professora Girassol e do incômodo inicial com a “falta de tempo”, lembro das anotações que fiz no meu Diário

de Campo, instrumento de pesquisa que se fez necessário neste momento, pois após as experiências formadoras senti a necessidade de registrar algumas reflexões sobre o vivido. Então, procurei escrever o que a pesquisa e as vivências estavam produzindo em mim como pessoa, profissional da Educação Infantil, pesquisadora, enfim, o que estava sendo formativo, (re)construído.

Encontrei a preocupação com a possível desistência da Professora Girassol na pesquisa, devido à restrição de seu tempo, já que tínhamos que encontrar um dia e horário que pudessemos nos reunir, as quatro. Lembrei-me do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a ética na pesquisa, aquilo que ficou registrado e assinado por mim e por elas, o compromisso em aceitar suas decisões e restrições. Enfim, mais do que um compromisso ético, era um direito que cada uma tinha em desistir. Confesso que isso atormenta o pesquisador, porém tive cautela e estava me preparando para qualquer decisão.

Quando propus desenvolver essas vivências como experiências formadoras, a fim de me aproximar dos imaginários e saberes das professoras de Educação Infantil sobre o lugar da infância na formação docente, já imaginava que não seria tão simples reuni-las, mas o desafio era instigante. Para que esta primeira vivência se efetivasse algumas datas foram remarcadas e minha ansiedade aumentando em decorrência do prazo para a análise do material que seria um tesouro de três baús de memórias singulares. Destaco algumas considerações feitas no Diário de Campo (06/04/2009)

Foi tanta coisa! Muitas histórias, emoções, relações estabelecidas, reveladas. Os imprevistos, atrasos, ansiedades, tantos sentimentos me rodearam no dia de hoje. (...) Na pesquisa qualitativa as coisas não são previsíveis, as surpresas são constantes(...) Percebo o quanto estou implicada nas narrativas e aprendizagens delas, me identifico e repenso a minha formação. Um rico encontro de gerações de professoras de Educação Infantil!

(Violeta) Deixa eu falar um pouco de mim então. E passei por duas reformulações, acho que foram duas, quando entrei, eu passei por uma reformulação, quando eu estava saindo eu passei pelo apostilamento, que aí sai formada em Pedagogia Licenciatura Plena. Mas meu objetivo quando eu entrei, eu escolhi Pré-escola – Educação Infantil. É isso que eu quero, Educação Infantil, crianças. Porque eu sempre me identifico com a criança, eu consigo conversar, consigo tocar na criança, a criança olha para mim e eu não sei o que a gente tem (risos). Eu sou muito criança também. Bom, fazendo curso, bastante teoria, eu tive um texto com a Rosa que para mim fez a diferença, inclusive quando eu estava procurando e

depois é que eu me dei conta. Esse aqui que ela nos deu. Eu me formei no ano passado em 2007, em 2008 eu fui chamada para fazer uma entrevista na Escola de Educação Infantil Imaginare, onde eu deixei meu currículo, e me chamaram para trabalhar com o berçário. E eu uhhh, opa! Tudo bem, aí eu fui procurar nas minhas coisas, ver o que ia me ajudar e aí achei esse texto. Esse texto me ajudou muito no ano passado. E agora, procurando ontem as coisas que eu ia trazer para cá, fez grande diferença para mim. Quando a Rosa chegou para nós, parece que ela me esclareceu um monte de coisas, tipo de como trabalhar, como é a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. E esse texto aqui para mim, eu lembro do dia, lembro da sala, de tudo, das aulas dela, perfeitamente. Eu anotava tudo, lembro das minhas anotações, eu escrevia: intencionalidade. Essa foi uma palavra que me marcou na Rosa, a intencionalidade. Por que tu vais fazer aquilo? Será que tem como? Claro que tem! E eu cheguei na Imaginare e conversei com a coordenadora e falei que eu queria fazer alguma coisa, claro que o cuidar é inevitável, é bebê, mas eu queria, quero fazer, vamos agora, esse tempo vai dar, vamos fazer gurias, porque tinha as estagiárias comigo e elas se mobilizavam para fazer alguma coisa também e acho que deu resultado. Foi bem bom o trabalho, eu me apeguei bastante às crianças, gostei bastante de trabalhar com crianças pequenininhas. E esse texto⁶ aqui, para mim foi e tem grande significado. Um dia abri-o, bom, Educação Infantil, dá para trabalhar? Dá, claro que dá. Ele me deu as cartas, digamos assim. Muito bom esse texto aqui. Diz o nome do texto aí para a Girassol saber também. (Violeta) Ah, o nome do livro é o “Educador de todos os dias, convivendo com crianças de zero a seis anos”. (Girassol) **aham, acho que a gente já viu esse lá na escola.** Rosa falou com Girassol. (Violeta) E eu lembro, na época, quando a Rosa deixou o texto lá no xerox, meu Deus que grande. Olha só nem era tão grande (risos) e fez tanto a diferença. (risos) Imagina só, eu olhei ele assim, bei, mas tem que ler tudo isso? E era tanta coisa para a gente fazer e eu bah, mas tudo bem. Ele fez grande diferença para mim, na minha prática. (Rosa) Sabe por que eu falei? É que quando ela falou, eu disse para Girassol que hoje mesmo eu passei esse texto para as minhas alunas (risos). Mas é engraçado que eu não acho que é porque tu usaste bastante tempo algumas coisas que não cabem naquele lugar, naquela disciplina. Eu acho que não tem problema nenhum tu repetires, porque o grande problema é quando tu vais indo para o final do Curso e não viu isso. Acho que sou uma pessoa privilegiada, porque agora eu peguei Didática no terceiro semestre e eu vou depois para o quarto e para o quinto e aí tu consegues ver o Curso, quando chega no final, no estágio, tu consegues ver como é que as coisas andaram. E um dos grandes problemas que ainda existem no Curso de Pedagogia e vou falar daqui ou, acho que mais daqui em função da Universidade ser pública, é que existe um projeto de Curso, existe uma

⁶ CRAIDY, C. (Org). **O educador de todos os dias:** convivendo com crianças de 0 a 6 anos. Porto Alegre: Mediação, 2007.

formação que é para ser com o trabalho com a criança, mas é que os professores dão para os alunos aquilo que eles acham que o aluno tem que ler e não, necessariamente, o que depois vai lhe ser útil no trabalho com crianças pequenas. Eu vejo isso muito claro hoje aqui no curso. Eu acho que chega uma hora que tu tens que colocar o pé no chão, que tu tens que ir para a escola, que tu tens que ver as pessoas trabalhando, que tu tens que pegar e ter uma regente perto de ti e com essa regente eu possa dizer isso eu quero para mim, isso eu não quero pra mim, eu vou fazer de outra maneira o dia em que eu tiver meus alunos. Porque senão quando vê parece que tu ficas discutindo no vazio, falando no vazio e olhando os outros e tu não sabe muito bem como tu vais fazer isso. Então, eu gosto também de dar esse texto para os meus alunos.

A Professora Violeta se formou recentemente, passando por duas reformulações curriculares, que já foram mencionadas anteriormente, sendo uma em 2004 (Curso de Pedagogia – Educação Infantil – Licenciatura Plena) quando inicia a graduação e outra em 2007 (Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia) quando se forma. A professora busca nas aprendizagens iniciais da carreira docente a motivação e à busca de referenciais teórico-metodológicos já vivenciados na graduação como respaldo de um trabalho pedagógico comprometido com a criança pequena. Assim, encontra em seu próprio baú de memórias da graduação, as possibilidades de outros encontros, desafios e encantos com a prática docente na Educação Infantil.

Seus objetos são impregnados de significados assim como foram os das Professoras Rosa e Girassol. Cada “recordação-referência” tem histórias a serem contadas, (re)construídas, (re)vividas, trazendo vários elementos que a faz compreender a escolha da profissão, o significado e a aproximação que ela tem com a criança, reflexões e intencionalidades.

O texto, como objeto que lhe produziu significado e importância, nesse momento, atua também como material de referência teórica, de reflexão pedagógica e de pesquisa-formação no momento em que este constitui a (re)significação de seus saberes profissionais e seus fazeres com crianças, a partir de um ano de idade, na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, destaco a relação teoria-prática já mencionada pela Professora Girassol e que aqui Professora Violeta traduz o material teórico reflexivo do texto como contribuição e constituinte de sua prática docente. Esse material além de formativo na graduação foi suporte de pesquisa para a Professora Violeta, que

encontra na formação inicial as possibilidades de atuação, de (re)construção e reflexão da importância de desenvolver a prática pedagógica com a criança pequena.

Tendo a Professora Rosa como formadora, nesse momento, Violeta menciona a importância de textos que se aproximem do cotidiano escolar, de discussões que possam suscitar e potencializar o trabalho do professor. Esta narrativa foi extremamente valorizada pelas professoras, que experienciaram nesse dia a possibilidade de (re)criação, de (re)construção do conhecimento pelo processo formativo e repensaram sobre a relevância dessas fontes como suporte de trabalho, na especificidade de Educação Infantil, que ainda busca oportunidades de ampliar seus saberes no curso de Pedagogia.

(Violeta) Que bom não é? Que coincidência. (Girassol) Tomara que não demore muito não é? (Rosa) O que? (Girassol) Para haver essa reformulação, essa questão que tu colocaste agora sobre a formação com a criança pequena. (Rosa) É, pois é, eu tenho trabalhado dia a dia nisso, mas não é sempre que a gente consegue, porque também acho que não vai ser só uma pessoa, eu acho que tem coisas que nunca vai estar bom, porque a gente sempre vai querer uma coisa melhor, porque as crianças vão mudar, porque a vida da gente vai mudar. Mas eu acho que há que se repensar como o trabalho com a criança se desenvolve e como deveria ser cuidado no nosso Curso. E no currículo vocês sentiam isso, esse cuidado metodológico? (Girassol) Não. (Rosa) Não. Na verdade o que eu vejo, quando a Girassol trouxe esses materiais que falam do Froebel, Pestalozzi e que são os fundamentos, que eu acho importante que é a história da Educação Infantil, tudo o que a Violeta também teve, mas eu acho que isso tem que se desdobrar, chegar a um momento do Curso que tu tens que dizer, bom, se o Froebel dizia que os dons era isso e que ele organizava a rotina assim, hoje, como é que a gente pode fazer? Essa é a ideia de pensar isso pedagogicamente com a criança de hoje, que aí a Sociologia da Infância realmente ajuda, ela ajuda entender, mas agora para como fazer, é outra coisa, que é o foco da Didática.

Mais uma vez o lugar da infância na formação de professores da Educação Infantil está em construção. Isso fica claro na narrativa da Professora Girassol, que busca compreender o porquê da formação inicial não proporcionar mais espaço para essa formação e discussão. Corrobora com as ideias da Professora Rosa quando esta aponta as fragilidades da formação na atualidade. Nesse momento, a perspectiva da infância também é vista como construção social, cultural, histórica,

pois as crianças em diferentes tempos e lugares pedem diferentes maneiras de construir suas infâncias.

Ao revisitar os fundamentos da história da Educação Infantil percebo a importância que a Professora Rosa menciona acerca dessa discussão no curso de Pedagogia e que reflete diretamente na construção da identidade do professor de Educação Infantil.

(Violeta) Bom isso aqui eu peguei (uma caixa de giz de cera), porque é uma coisa que eu usava muito quando era pequena, adorava desenhar, riscar, pintar. Isso no estágio eu usei bastante, então é por isso que ele está do jeito que está. No meu trabalho com as crianças o ano passado, no berçário, eu fazia, usava muito. É um objeto que eu acho bem pertinente. Esse texto aqui também (CENTROMEP), que eu acho que é a minha cara, essa parte aqui que diz em branco, “estariamos nós educadores, dispostos a correr riscos, a ousar, a mudar, e assim aprender a brincar e efetivamente brincar na sala de aula com todas as crianças⁷”. Acho que esse brincar, eu me aproximo, só na linguagem da criança, eu gosto de brincar, é por aí que eu acho que eu me comunico com as crianças, gostar de brincar e esse texto aqui diz, ousar a brincar realmente assim com a criança porque é assim que a gente vai tocar elas. Então, eu trouxe esse texto aqui. Também folders de Congressos de Educação Infantil, isso foi bem no início, eu também peguei, a gente fez “Parceiras na Educação Infantil” que eu procurava as palestras, os congressos bem com esse tema da Educação Infantil que era bem o que eu queria.

A Professora Violeta entra na dimensão das linguagens infantis, das artes, do pintar, do desenhar, do explorar, do faz de conta, do brincar. Linguagens impregnadas de significados e relevância na Educação Infantil, pois são expressões que o professor deve potencializar, desenvolver nas crianças desde pequenos, disponibilizando-se também experimentar a fascinante arte do expressar-se, do brincar. Linguagens que identificam uma pedagogia da infância.

Estas significações acerca da identificação com a criança e com o brincar como diz Tardif; Raymond (2000, p. 223) “não é forçosamente “natural” ou “inata”, mas é, ao contrário, modelada ao longo do tempo por sua própria história de vida e por sua socialização”.

(Violeta) Esse aqui foi o documento que a gente encaminhou para a escola, eu trouxe o da Educação Infantil (Risos). Aqui desenhos dos meus alunos, eu adoro desenho de criança, acho tão lindo. Eu quero fazer um quadro com isso que eu recebi dos meus alunos. (Rosa)

⁷ OLIVEIRA, W.F. de. **Alfabetizar aos 6 anos ou brincar com a criança?** E agora, professor? Ano 09, n° 19, jan-ago, 2006. Disponível em: www.omep.com.br/centromep/centromep_19.pdf

Que lindo mesmo! (Violeta) *Esses aqui eu recebi dos meus alunos do primeiro ano. Como eles são não é. (Girassol) A minha bolsa está cheia desses bilhetes, eles adoram. (Violeta) Eu trouxe essa bonequinha que eu fiz um trabalho em Artes, que a gente tinha que cuidar dessa bonequinha, me marcou esse trabalho. Cuidar dessa bonequinha, ela vinha peladinha e a gente tinha que fazer a cara dela, como seria, eu achei bem interessante esse trabalho. Esse aqui eu também achei bonito, um marca livro feito com tinta, eu fiz esse trabalho com o berçário. Fiz bem assim para gente dar para o dia dos pais. Eu peguei com as crianças tinta e eles mesmos pintaram, era lindo de se ver. Eu fotografei bastante a atividade que eu fiz com eles. Era lindo de ver a satisfação deles com a mão na tinta, eles pintaram e eu recortei e fiz no formato. Eu trouxe porque me lembrou o trabalho que eu fiz com os meus bebês.*

Violeta trouxe o documento de encaminhamento para observações e estágio na Educação Infantil, objeto que atribuiu sentidos próprios de sua escolha profissional, expectativas e desafios. Os desenhos produzidos pelas crianças também lhe remetem significados, acredito que não só pelo “lindo”, mas pelos saberes construídos pelas crianças, traduzidos pelo desenho, os vínculos criados entre eles, a valorização do trabalho desenvolvido, as marcas que ela produziu neles e vice-versa, momentos formativos, saberes experienciais da prática em observações e estágios.

Além disso, a disciplina de Artes no curso de Pedagogia possibilitou a Professora Violeta explorar sua criatividade, permitindo que ela vivenciasse esta atividade, construísse seus saberes profissionais que mais tarde puderam compor o repertório de saberes e fazeres no trabalho com a criança. Experiências criativas na graduação são valiosas para a formação inicial do professor e para ampliar as possibilidades do saber-fazer também na Educação Infantil.

Nessa perspectiva, vejo uma aproximação interessante quando penso na atividade proposta pela disciplina pelo viés do cuidar e do educar na Educação Infantil. Aqui, a professora Violeta cria, produz e cuida de uma boneca, porém a compreensão das significações imaginárias que as futuras professoras têm sobre a dimensão do cuidar na Educação Infantil já estão presentes na maneira simbólica e criativa de (re)construírem as peculiaridades do cuidar. Num trabalho interdisciplinar isso poderia suscitar e problematizar a formação docente do professor em relação entre o cuidar e o educar a criança na escola de Educação Infantil.

É em propostas como esta de vivenciar processos lúdicos e criativos no decorrer da formação inicial que as Professoras (re)visitaram e (re)significaram os

saberes profissionais, as possibilidades de trabalho com a criança e reencontraram os fundamentos da sua própria prática.

Conforme Kemel Zanella (2008, p.77)

as práticas vivenciadas na formação (...) vão sendo alicerces para o professor. A formação inicial deve proporcionar uma prática real e não apenas simulações de situações que podem ser enfrentadas pelo futuro professor. Não há mais espaço para a fragmentação dos saberes, ou seja, conhecimentos científicos versus experiência.

O registro da atividade desenvolvida pela Professora Violeta, por meio da fotografia, transformou-se em “recordação-referência” que faz parte de seu baú de memórias, de lembranças do vivido e do significado produzido nesse trabalho.

O imaginário construído por ela e seus objetos possibilitou conhecer os sentidos produzidos e produtores de sua própria história, das lembranças de criança que foi, da professora que é e dos significados que as experiências na formação inicial contribuíram com a construção de seus próprios saberes docentes no cotidiano de sua formação pessoal e profissional.

(Rosa) Tu já tinhas trabalhado antes de entrar no Curso? (Violeta) Não, nunca trabalhei. (Rosa) Pois é, eu vejo o quanto eu conseguia olhar o que eu já tinha feito com outro olhar. Acho que tu também, porque hoje tu tens outro olhar, tu olhas as coisas que tu fez e faz, é diferente de quando tu estudavas para ser professora. E eu lembro, meu Deus, quanta coisa errada eu fiz com aquelas crianças (risos) e quanta coisa legal também. Eu gosto de lembrar dos banhos de manga que eu dava nas crianças, que eu dava não, que eu tomava também, que eu tenho até foto, mas era tudo intuitivo, eu achava que seria bom, porque estava calor, aí eu pensava: vamos tomar um banho de manga? (risos) blibli, vamos tomar um banho de manga, aí eu tomava banho de manga e tudo. Aí, vamos fazer um piquenique em tal lugar? Vamos então, blibli, organizava e fazia. Na verdade eu não sabia muito bem o que eu fazia, mas eu achava que aquela coisa de tu te identificas com a criança, eu achava que ia ser bom porque eles iam gostar. Então, eu pegava e fazia. (Girassol) Tu acabavas acertando. (Rosa) Acabava acertando (risos) claro, que depois eu vi algumas coisas, que eu estava lá na formação, lá na Pedagogia, ihh ai ai ai eu fiz tal coisa, mas também vi outras coisas que foram legais quando eu realmente ia pelo lado certo, vamos dizer assim, e os pais gostavam. Lembro quando eu trabalhava com as crianças, como eles gostavam porque a gente movimentava, não era uma coisa parada, era creche particular, mas eu tinha um cuidado da criança estar bem, de ir lá para a fazenda da dona da creche. Nós íamos e passávamos o dia lá, voltávamos às dez horas da noite, coisa assim de louco (risos). Era coisa de louco porque só cansava, tinha açude tu tinhas que ficar correndo para eles não

irem para aquele lado, era um horror eu não sei como é que a gente tinha coragem, mas nós fazíamos (risos). (Violeta) Aham, vou fazer isto e o que estou fazendo pode estar desenvolvendo tanta coisa na criança. (Rosa) É, eu lembro quando eu fiz a dissertação, posso falar outras coisas também não é? (risos). Quando eu fiz a dissertação eu lembro que as gurias diziam muito isso, porque que elas brincavam, elas sabiam que era importante para as crianças, tem fundamento nas coisas, a gente percebe que tem um por que. O que eu tenho visto, às vezes, algumas alunas quando vão para o estágio, que elas vêem que a criança está brincando, mas elas ainda não vêem a intencionalidade, algumas vezes porque os próprios professores não veem. E outra, porque as gurias ainda não constituíram a ideia de brincar da criança, parece que estão perdendo tempo e não é. Quando eles estão brincando meu Deus o que eles fazem.

Mais do que vivenciar “cenários lúdicos” (OLIVEIRA, 2002), Professora Rosa, assim como as demais Professoras no decorrer das narrativas, permitiu-se descobrir, inventar junto com as crianças outras possibilidades lúdicas fora do espaço escolar. De acordo com Oliveira (2002, p. 169),

com as crianças, os adultos podem experimentar-se criativa e ludicamente, aprenderem, descobrindo novas facetas das convivências sociais e de si mesmo, sob o encanto dessa atividade - lúdica - que também o arrebatava. Experimentando diversas formas de expressão, crianças e adultos, podem ensaiar a criatividade ao mesmo tempo em que desfrutam da tão necessária convivência.

Além disso, a dissertação produzida por Rosa vem à memória como “recordação-referência”. Nesse sentido, narra como esse processo de pesquisa foi produtor de aprendizagens, de (re)significações que fazem com que esse trabalho não fique no esquecimento, mas sim seja aporte teórico-prático de experiências formadoras em seu trajeto formativo.

O brincar vem tendo destaque nas significações de infância das professoras. Esse brincar, do qual elas se referem, é compreendido como linguagem lúdica e criativa, aprendizagem, convívio social e cultural, momentos construídos pelas crianças em diferentes tempos e espaços.

Para Dornelles (2001, p. 103)

a criança expressa-se pelo ato lúdico e é através desse ato que a infância carrega consigo as brincadeiras. Elas perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando-se e recebendo novos conteúdos, a fim de se renovar a cada nova geração. É pelo brincar e repetir a brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer, incorporando-o a cada novo brincar.

Nesse sentido, as professoras enfatizam nas narrativas a importância do brincar com e entre as crianças na infância. As significações sobre o brincar potencializam as descobertas, a socialização, a criatividade e suas aprendizagens.

Ao professor cabe disponibilizar-se a participar, a observar as brincadeiras, o imaginário e as relações estabelecidas entre as crianças e os brinquedos, entre si próprias, com o outro e com o contexto do qual ela interage. É através do brincar que a criança experimenta, organiza, (re)cria sua maneira de ser, os saberes e a cultura próprios de seu tempo.

(Girassol) Não, mas agora, só para ilustrar, a semana passada eles pediram para brincar com as fantasias, eu disse, pode, mas vamos combinar uma coisa, podemos brincar com as fantasias, podemos dançar, mas não podemos esquecer do nosso combinado, não pode gritar, porque a gente está dentro da sala, vamos deixar para correr, para fazer outras brincadeiras, para gritar mais lá no pátio, mas aqui não. Aí eu coloquei a música, eles pegaram as fantasias e tem um brinquedo lá, de encaixe, de montar, colorido que vai encaixando para fazer torre. Sabe o que os guris pegaram? O Erik e o Jean, eles fizeram uma guitarra. Aí o Jean colocou um óculos de sombra e eles pegaram aquela guitarra e faziam assim sabe (tocando guitarra com expressão corporal típica de guitarristas e celebridades pops). Eu fui lá e coloquei o cd do Balão Mágico que tinha uma música com o som da guitarra. Então, o Vitor pegou o telefone e sentou na mesa e aí eu já entrei na brincadeira deles, já inventei que era uma banda, a banda da João Franciscatto, que o Vitor era empresário e ia fazer o contato (risos). Olha, eles amaram. Aí eu já propus, agora vamos fazer um desfile e temos modelos e já fui chamando. Eles amaram, amaram. Bom, no final eles me abraçavam, me beijavam. Eles amaram. Depois eu já chamei as gurias da outra turma, que eu gosto de trocar, eu chamei e mostrei para elas a banda dos guitarristas da João Franciscatto. Aí eu disse que qualquer dia a gente ia se apresentar, mas eles amaram. E eles se sentiram o máximo e cantavam e o que mais me chamava atenção é que eles mostravam o pezinho, aquela brincadeira ficou introjetada como guitarristas mesmo. E eu pude ver, meu Deus, quantas coisas eles estão desenvolvendo, aprendendo ali, a expressão, enfim, tudo. Aquele momento, aquela brincadeira, a questão da autoestima deles também, mas foi muito legal, até eu me surpreendi. E depois pude também fazendo uma avaliação, que como tu podes trabalhar. O professor não precisa ter esse medo, agora eu não posso trabalhar isso, eu tenho que deixar as cadeiras tudo arrumadinhas, se eles pegarem as fantasias vai dar uma bagunça a gente não vai conseguir controlar a turma. E eu consegui controlar a turma. Claro tem um ou dois lá que não quer participar, pegou outro brinquedo, mas no geral a turma toda ficou

motivada para a atividade. Eu também estou começando a perder esse medo, dessa coisa, cuidado para não ficar aquela bagunça. Uma atividade que partiu deles ainda e que tu conseguiste entrar... (Girassol) É eu aproveitei e o Vitor se achou o máximo sendo o empresário, no entanto, que ele chegou em casa e contou para mãe dele que ele sentou na mesa e começou a telefonar. E nessa hora eu já trouxe a folha e o lápis para ele ir anotando onde a gente ia tocar, a banda da João Franciscatto (risos).

No decorrer da vivência, as experiências profissionais, geralmente, estão interligadas com as lembranças e as narrativas de uma e outra professora. Isso propicia a reflexão do trabalho que elas desenvolvem com a criança e instituem diálogos produtores de teoria, de cultura, de autoformação. Acredito que estas discussões estão diretamente relacionadas às questões da infância, quando se disponibilizam a ouvir a criança, a conhecer seus saberes e vê-los como atores da ação na construção de suas identidades. Desse modo, a infância é vivida no cotidiano dessas relações, são esses sentidos e significados que podem marcar a vida das crianças.

Nesta brincadeira de faz de conta as representações vividas propiciaram também uma relação de socialização não só entre as crianças como também com a professora. Estabeleceu-se, nesse momento lúdico, a construção de um tempo e espaço na sala de aula para a vivência da infância.

De acordo com Prado (2006, p. 104)

o mais aparente e superficial detalhe da vida cotidiana está articulado com as tramas mais profundas da vida, e assim, a sociabilidade, como forma lúdica, em sua essência, não possui finalidade material, conteúdo ou resultado. Ela difere, portanto, da socialização que se orienta para uma determinada finalidade e através de um modelo socialmente dado. Por isso, ela deve ser reconhecida no interior das culturas infantis, como possibilidade de as crianças construírem um novo tempo e espaço para a vivência da infância, com todas as implicações de transformações possíveis.

É a partir de vivências como esta que tanto o professor quanto as crianças podem desenvolver a imaginação criadora e, em diferentes níveis de compreensão, constroem linguagens expressivas que dão sentido às experiências vividas. Assim, o brincar além da dimensão simbólica e afetiva que possibilita estas relações, também promove a compreensão do mundo, da cultura infantil e o desenvolvimento de elaborações mais complexas de pensamento que faz com que o brincar construa um novo entendimento do real por meio da interação social entre as crianças e os adultos.

Foi isso que a Professora Girassol pode vivenciar neste dia e partilhou conosco suas implicações no cotidiano de sua prática docente. Saberes construídos em quinze anos de experiência com crianças na faixa etária da Educação Infantil e que continuam sendo (re)significados no coletivo, pela reflexão e pelos aportes teórico-metodológicos que ela vem construindo em sua carreira docente. Para Malaguzzi (1999, p. 83)

os professores devem aprender a interpretar processos contínuos, em vez de esperar para avaliar resultados. Do mesmo modo, seu papel como educadores deve incluir o entendimento das crianças como produtoras, e não como consumidoras. (...) Devem ingressar na estrutura de tempo das crianças, cujos interesses emergem apenas no curso da atividade ou das negociações que surgem dessa atividade. Devem perceber que escutar as crianças é tanto necessário quanto prático. (...) devem estar conscientes de que a prática não pode ser separada dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem parcialmente pelo esforço individual, mas, de uma forma muito mais rica, da discussão com colegas, pais e especialistas.

Nesse sentido, é preciso que os professores compreendam seu papel na instituição de Educação Infantil, em processo contínuo de formação/autoformação, na reflexão da própria prática educativa e dos sentidos e significados atribuídos na relação de ensino e aprendizagem construída com a criança, com os pais e demais colegas de profissão.

Por isso, é importante o professor (re)significar as experiências vividas, experimentar-se pesquisador de si e criar possibilidades ricas de aprendizagem individual e coletiva. Para Malaguzzi (1999, p. 94)

a aprendizagem e o ensino não devem permanecer em bancos opostos e apenas observar enquanto o rio corre; em vez disso, devem embarcar juntos em uma jornada rio abaixo. Através de um intercâmbio ativo e recíproco, o ensinar pode ser a força para aprender a aprender.

(Rosa) E aí tem uma coisa que a Violeta já falou e a Girassol também, essa identificação que a gente tem com a criança, não é porque achar de que gosta de criança, não é isso, mas isso é construído. Não é simplesmente eu gosto de criança e vou lá e vou trabalhar direitinho. É porque tu tens conhecimento sobre isso, entende, mas tu vês nesse movimento deles de pegar um joguinho e fazer que é uma guitarra, dá vazão e é diferente quando tu dizes, vai lá e faz. E aí tu entra no jogo deles e eles entram no teu é isso aí que eu acho que falta nas experiências que a gente desenvolve com crianças, que tem que estar perto, tem que olhar para eles. **(Girassol) sim, tu tens que estar atento, esse teu olhar nunca pode passar despercebido, em todos os momentos. Eu percebo quando eles estão**

desenhando, nas conversas, nos diálogos, eu adoro ouvir eles. Às vezes, eu sento com eles e digo, ah a profe vai desenhar junto. Eu acho que a gente tem que aproveitar esses momentos todos. (Violeta) *É, eu acho que a gente tem que ouvir a criança mais um pouco, às vezes, tu nem ouves ela falar. Talvez seja por isso que eu me identifique tanto, porque discuto, eu pergunto, eu quero saber. Muitas vezes os professores ignoram, não, não precisa saber o que ela quer. Mas como eu acho tão importante, tem que estar atenta a importância de uma pergunta, a fala deles, questionando, o que tu estás desenhando? Mas olha que legal! O que é isso aqui? Fazer uma relação de aprendizagem realmente com aquilo ali, com a criança e aí é que está a diferença em ouvir, observar.* (Girassol) **Pois é, e eu vejo como é importante essa questão. Eu estou colocando lá para as gurias, esses primeiros contatos, esses primeiros meses, como é importante, como marca essa relação, essa transição da saída de casa para a escola, é complicada. Como é importante te preocupar com esse ambiente para que ele seja acolhedor, atrativo, seguro, é importante. Eu vejo pelos meus, teve um dia que estava chovendo, que estava frio, uns dias ali, a mãe disse eu não queria trazer, eu não queria trazer, mas Deus o livre se ela não viesse (risos). A gente sente, eu sinto que eles gostam de estar na escola e isso é muito bom. Aí é que eu vejo que entra o trabalho do professor, como que tu trabalhas a questão da adaptação, aí ele não vai ficar, ele chora. A colega lá mesmo, mas eu estou com uns que choram e vejo que não dá para fazer algumas brincadeiras. Mas é com as brincadeiras que tu vais motivar eles para que eles sintam vontade de estar na escola, tu tens que atrair eles de alguma forma, e para que coisa melhor do que através da brincadeira.**

Quando as professoras mencionam a importância de ouvir a criança, de olhá-la de perto, de levar em consideração as necessidades e suas manifestações, encontro nesse diálogo questões pertinentes aos estudos e as discussões recentes sobre a infância. É por esse caminho que a infância vem questionar a pedagogia e desafiar o professor a desenvolver esse olhar sensível no cotidiano da prática docente. Tarefa complexa, mas necessária, pois é por meio deste olhar que o professor pode se aproximar dos imaginários das crianças, de seus saberes, dando-lhes aporte cognitivo e afetivo na construção de suas identidades. Segundo Ferreira; Eizirik (1994, p.6)

a criança, ao chegar à escola, não abandona o mapa intelectual a que até então recorreu para orientar-se no mundo, para resolver suas questões. Nesse mapa estão presentes referentes da sua identidade: mitos, crenças, idéias próprias de seu grupo social, de que ela não pode se desfazer. Embora não seja um adulto em miniatura, ela carrega consigo uma subjetividade de alguma forma instituída a partir de uma cultura. Nessa

criança estão presentes fantasias, desejos, expectativas, inclusive em relação à escola. O desafio que nos é dado passa pela compreensão desse dentro/fora do aluno—e, por que não dizer, do professor—que chega na escola, que sai, que não quer entrar ou que é expulso dela.

Nestas narrativas percebo também o quanto as professoras estão envolvidas em questões que propiciam espaços para a construção de infâncias com as crianças. Conhecer como o professor está organizando o lugar da infância em sua formação ou prática docente é importante para avançarmos nas discussões que envolvem a criança e suas infâncias. Este lugar muitas vezes é idealizado, mas nem sempre concretizado.

Por isso, despertar questionamentos sobre temas que permeiam a construção da infância em diferentes espaços faz com que amplie as possibilidades do encontro entre criança e infância. Um encontro que possa ter significados, brincadeiras, criatividade, afetividade, enfim, uma formação que professores reflexivos desenvolvam, a fim de que possam contribuir com a construção de um lugar de destaque para a infância.

Portanto, “atitudes vividas e relatadas nas narrativas transformam-nas em conteúdo autoformativo, sendo que promovem a reflexão e a análise do vivido, favorecendo a projeção de um novo pensar e um novo fazer docente” (DAL-FORNO, 2006, p. 95).

(Rosa) É, não tem receita. Eu acho que é estar perto da criança, estar ali. Hoje até eu comentei com uma aluna minha, que na minha primeira turma de estágio, quando a gente estava fazendo uma avaliação final, ela disse que tinha aprendido uma coisa muito importante no estágio. Ela tinha tido alguns problemas e eu fiquei ouvindo, que a criança caiu, o menino caiu e ela disse não foi nada, não foi nada, vai passar e o guri disse como que não foi nada (risos) está me doendo. E ela disse que todo mundo diz, que eu digo, todo mundo diz ou algum dia a gente já disse isso para a criança e ela quis dizer que a gente acaba inferiorizando porque é criança, que logo vai passar, olha lá o passarinho, olha lá não sei o que, vamos ver não sei o que. Puxa, aquilo está doendo (risos) e tu está nem aí. Eu acho que é isso, é conseguir olhar para a criança e ver a potencialidade que ela tem e o que ela pode fazer. E mais, qual é o nosso papel perto dela.

Esse diálogo vem articulando uma rede de saberes docentes e das crianças e as possíveis (re)significações no decorrer das experiências profissionais. Elas ao mesmo tempo se questionam sobre os desafios da prática docente, o cuidar e o educar na Educação Infantil, as dificuldades e as aprendizagens profissionais,

percebem a importância da formação docente, o olhar para as questões do cotidiano da criança e de seu papel junto dela. Reflexões que fazem parte do imaginário da criança e da infância, que podem apontar perspectivas críticas e positivas, a fim de transformar o contexto do qual elas participam.

(Girassol) E eu acho que hoje é bem interessante e complicado ao mesmo tempo gurias, porque com todo o avanço da sociedade e da questão da infância, meu Deus, hoje em dia o professor tem que estudar, tem que ler, senão tu não consegues acompanhar na sala de aula, com as crianças de hoje, é incrível. Então é muito fácil o professor vai lá dá tudo mimeografado, tudo pronto, porque não é como no nosso tempo lá, que a gente assistia tudo, recebia tudo, hoje não, eles te questionam. (Rosa)

Mas eu não era de ir ficar quieta, eu era danada, bah. (Girassol) Ah, mas tu já era mais moderna (risos). (Rosa) A minha mãe que me diz quando eu me incomodava, ela diz, olha isso não é nada perto do que tu fazia. Eu acho que bom que sempre tem o que não faz e como é difícil a gente lidar com o diferente, porque a gente programa uma atividade para todos. (Violeta) Não gurias, sai um que se desgarrá, ahhh aquele lá saiu. (Rosa) é justamente aquele que tem a te ensinar alguma coisa. (Girassol) Eu vejo hoje gurias, que está muito complicado e eu coloquei na reunião dos pais, a gente fez uma dinâmica com os pais. E eu coloquei que os pais não têm tempo de ficar com as crianças; elas ficam com a avó, com tio, com vizinho. E acaba acontecendo que não recebem aquela educação, aquele amor, aquele afeto, aquela atenção que realmente eles precisam receber de seus pais. Então, essa criança chega na escola, ela chega agressiva, ela chega revoltada e se o professor não sabe lidar com essa agressividade, se ele não tem potencial, se ele não é criativo, se realmente ele não gosta daquilo que ele faz e se ele não tem consciência do que ele quer alcançar, os objetivos, ele se perde. Porque hoje é incrível! Outra coisa que eu coloquei para os pais foi sobre a televisão, e eu já tenho um exemplo bem claro: eu não sou muito de colocar filme, mas às vezes, quando está chovendo, não tem pátio, eu proponho assistimos um DVD. Ah profe, eu já olhei esse, eu já conheço. Todos eles já olharam, todos, todos, porque eles vêm em casa, todos eles já olharam. Então, na reunião dos pais eu coloquei para eles essa questão, que infância eu estou propondo para o meu filho? Eu estou brincando com meu filho? Eu estou chegando em casa, eu estou dando atenção a ele? Eu sei que vocês trabalham o dia todo, porque todo mundo precisa, eu também trabalho, mas será que eu estou propondo essa infância que a gente não tem como antigamente, que a gente podia brincar na rua, subir na árvore, brincar de roda. Hoje eu não tenho essas possibilidades, porque eu não tenho tempo, eu não tenho espaço, eu não posso

soltar o meu filho para rua, eu não posso soltar para os vizinhos porque eu não conheço, tem a violência, enfim, que infância eu estou propondo para os meus filhos?

A Professora Girassol manifesta a importância do diálogo entre pais e professores, do espaço capaz de promover a (re)significação de posturas e representações acerca das demandas da sociedade e da cultura desse tempo para a infância e a criança. Rever estas significações em diferentes tempos e contextos faz com que o diálogo entre a escola e a comunidade se aproxime de uma educação com aprendizagens significativas às crianças na Educação Infantil, compreendendo-as como sujeitos e atores sociais de sua cultura e sua condição infantil. Para Prado (2006, p. 110)

desta forma, a educação infantil configura-se como espaço de educação, não só de crianças, mas também de profissionais docentes e não docentes, mães, pais, familiares e membros da comunidade, reconhecendo e conhecendo as crianças e sua condição infantil, colocando teorias e práticas educativas em diálogo e em confronto.

(Rosa) Agora eu fico pensando, a Girassol tem quinze anos de escola, quando a gente sai do curso, a gente não consegue pensar assim. *(Violeta) Eu acho que só quando tu estás trabalhando é que tu vais percebendo essas coisas. (Girassol) Ah, com certeza! (Violeta) não tem como, se tu não viveres aquilo tu não vais saber. Ah eu poderia ter feito diferente, ah eu vou por aqui, ah eu poderia ter pego outros materiais para fazer essa atividade, acho que seria mais interessante. É na prática que tu vais revendo algumas coisas. (Girassol) É, e aí é que tu vais enriquecendo tua prática, tuas aprendizagens.* (Rosa) Isso, vai tentando, experimentando, acho que é por aí. Tu não sai cru, mas também tu não sai com todo esse traquejo. Daí tem que ir vendo, vivendo. *(Girassol) Ah e acima de tudo tu tens que querer não é gurias, porque não adianta e eu me questiono muito: formação, formação, formação. Nós mesmas no Município, a realidade nossa do Município, formação, formação, meu Deus tem colegas que fazem formação e não mudam, tem gente se aposentando e estão fazendo formação e continuam fazendo coisas horríveis que a gente sabe, cadê o querer? É o fazer a diferença, sabe. (Violeta) é, tem que querer. (Girassol) eu já falei demais vou ficar quieta agora (risos).*

Percebo que narram outras infâncias, diferentes tempos e espaços. De quais infâncias estão falando? De que lugar? Estão falando de infâncias vividas, presenciadas, silenciadas, produzidas, construídas com diversas crianças, em meio a tantos lugares. Por isso, não falamos de infância e sim de infâncias, vista por diferentes ângulos e olhares. Uma pluralidade de sentidos e significados que se (des)constroem no vivido. Questionam a si mesmas, a família, aos colegas, a

sociedade quais infâncias estão proporcionando às crianças. No entanto, há alguém que ainda tem que ser questionado, diariamente: a própria criança.

Entretanto, reconhecem que a formação inicial não é a única responsável pelo sucesso ou fracasso de práticas bem sucedidas, de saberes consolidados e de respostas prontas. A formação docente é um contínuo saber ser, saber fazer, seja ela em espaços formais ou não formais de aprendizagens que fazem parte do processo de formação/autoformação individual e coletiva.

(Violeta) Eu tinha um trabalho aqui que eu adorava, de desenhar, de pintar, mexia com massa, isso a gente teve oportunidade de fazer em Artes, aí eu fiz a “Borbobrilha”. Era uma boneca misturada com poderes que tu queria que tivesse, era uma viagem, mas foi bem legal. Eu gosto dessas coisas, eu não sei se foi por causa da minha infância que foi bem legal, que eu fazia circo no pátio com a minha irmã, a gente botava no varal a cortina e tinha contorcionismo, eu ficava na caixa, me enfiava lá dentro, a gente chamava uma vizinha para assistir (risos), aí a vizinha já tinha uma cadeira só para ela, e eu e minha irmã lá se preparando. Aquilo tudo para mim era um mundo e quando eu lembro (suspiro), tem um sentido para mim, um significado tremendo. Acho que a minha infância foi toda assim, eu pegava as roupas da mãe para brincar, tinha muita brincadeira. Eu acho que minha mãe nos proporcionava isso também, brincava com a gente, foi muito importante para mim. Acho que é por isso que eu gosto de criar, de fazer coisas diferentes. Que nem eu fiz, agora eu tava me lembrando de uma atividade que eu fiz com as crianças. Era dia das bruxas e a professora queria que a gente fizesse alguma coisa envolvida com o dia das bruxas, era com primeira série, é primeiro ano, primeira série. Aí eu pensei, vou fazer o mercado da bruxa. Então, tinha lagartixa, fiz de tudo para eles comprarem, com dinheiro, para eles trabalharem com dinheiro, era matemática. Fiz um mercado que tinha que comprar tudo e eles só queriam brincar. Aí bateu para o recreio e eles ali, vamos brincar profe, e eu no meio deles brincando, eu era o caixa, trocava o dinheirinho, eles adoraram. E a professora achou legal a atividade. Eu disse, eu também gostei e continuei brincando com eles ali, no meio (risos). E é isso, criatividade eu acho que tem que ter bastante e desenvolver na criança também, instigá-la. E esse trabalho eu me lembro um pouco da minha infância, que foi o que eu quis fazer no estágio também, foi um trabalho bem diferente.

A (re)visita à própria infância, às vivências daquele tempo, às sensações que ficaram marcadas e que agora como adulta tem outro entendimento sobre elas, faz parte do imaginário instituído e instituinte da Professora Violeta. A criatividade como processo de (re)criação, de movimento, de imaginação e faz de conta permeia seus encantos. Isto propiciou a ela e as crianças com as quais trabalhou, construir seus

castelos de areia, seu mundo infantil recriado pelas vivências no cotidiano de seus contextos e vidas.

(Rosa) Agora ela falando, me lembrei, posso falar não é? (risos) As aulas de música, como a gente fazia com a Claudia. E a Claudia fazia a gente cantar (risos) e eu me lembro que uma vez... (Girassol) **Ai eu me lembro aquela do nome, uiiiiii, e eu não faço isso com as crianças, eu não gostava, para ti ver, viu como me marcou?** (Rosa) eu gosto! (Violeta) *eu acho legal também.* (Rosa) Aí nesse dia eu bocejei, abri a boca e bem na hora e ela disse Rosa, só para te avisar que quando a gente boceja o palato está no melhor ponto, melhor posição para cantar; e eu ai meu Deus! (risos, risos) Ela quis dizer que se eu queria ofende-la com aquele bocejo (risos). Eu gosto muito, e hoje ela é minha colega, mas eu gostava muito das aulas dela, mas não sei o que tinha aquele dia, que era depois do almoço a aula, eu sei que eu aahhmmm, e ela Rosaaaa... (risos), mas tinha uma coisa muito legal nas aulas de música, que a gente conseguia ver possibilidades de trabalhar com as crianças depois. (Girassol) **E assim, eu acho que se aproximava muito da prática também, não sei se eu soube expressar na hora que eu coloquei ali, antes com os autores, que aquilo ali se aproximava muito da minha prática, bem o que eu ia propor para a criança, eu acho que isso também me encantava.** (Rosa) E eu não sei com vocês, mas com a gente ela gravou uma fita, era gravado para a vida. Ela gravou uma fita com a gente e eu tinha, eu tenho a lista com o nome das músicas, só que a fita eu perdi, acabou que eu perdi. Ali ela gravou todas as músicas que ela trabalhou com a gente e na realidade a gente se preparava para ter um repertório para cantar com as crianças depois, foi muito legal. (Violeta) *Ai a gente não teve isso.* (Girassol) **esse é do nosso tempo.** (Violeta) *Ai, a gente não teve, que pena.* (Rosa) foi muito legal, muito legal mesmo. Olhem aí quem trouxe o histórico, para dar uma olhada nas disciplinas para ver o que mais se lembram, já que entraram nas lembranças das disciplinas do curso. (Violeta) *ah eu trouxe o meu.* (Rosa) ai eu não trouxe, vou olhar o teu (com a Violeta). (Girassol) **vocês querem que eu fale dessa? Coisa boa ou coisa ruim? (risos) O que tu preferir falar, fala tudo (risos).** (Girassol) **Ai, teoria, filosofia... (silêncio, olhando o histórico).** (Rosa) tu vieste de que curso Violeta? (Violeta) *eu vim do da Pré-escola; não tu diz o que?* (Rosa) não é que aqui diz aproveitamento. (Violeta) *não, ele é todo assim, eu não sei. Ah é claro, foi no primeiro semestre que eu fiz que mudou era Pré-escola e mudou para Educação Infantil e aí teve aproveitamento.* (Rosa) Ah entendi, foi tudo aproveitado. (Violeta) *foi isso.* (Girassol) **ah teve literatura infantil também, foi bem legal, muito legal.** (Rosa) a minha também, não foi um professor meio gordinho assim, o Helio? Esse professor era muito legal, ele contava história para nós. (Girassol) **não, não foi professor, ai como é o nome dela... foi uma professora (pausa de silêncio) não me lembro o nome dela agora.** (Rosa) O nosso professor estava em época de se aposentar e naquele semestre ele teve um problema numa mão e ele teve que ficar uma ou duas

semanas sem dar aula. Nós sentimos tanta falta daquelas aulas. Ele contava histórias para nós nas aulas, ele iniciava a aula contando história ou ele finalizava uma aula contando história. E história infantil. (Violeta) ai que bonito! (Rosa) muito legal, muito legal, ele era, ele é, eu vejo ele às vezes, é um alemão alto. (Girassol) era Cátia, Rosa, acho que era o nome dela sim, de literatura. (Rosa) Qual Cátia? (Girassol) Cátia, Cátia, não lembro o sobrenome dela. (Rosa) não conheço. Tu tens alguma lembrança do teu de literatura? (Girassol) Pois é, essas coisas de história também, que era bem mais próximo assim da criança, da prática. (Rosa) do faz de conta, da entonação de voz, muita coisa legal, muita, muita coisa. (Girassol) E eu lembro que ela trabalhava muita coisa das histórias, não assim com um objetivo determinado, porque tem a moral tal, era simplesmente a história pela história. (Rosa) é o professor Hélio era muito legal e ele não era da Pedagogia, ele era da LTV, lá das Letras. (Girassol) Aqui também a Metodologia do Ensino da Expressão Dramática, com o Gil, foi muito legal também. O pré-escolar II foi com a Marta também, foi bem legal, bem próxima da prática. Esse da expressão dramática vocês iam para a escola ou era só na universidade? (Girassol) Não, na universidade. Na realidade, eu acho que a gente só saiu com a Claudia e depois com os pré-estágios, essa da Santa Marli, que nós fizemos no Colégio Santa Maria, com uma turma de pré-escola. Depois a turma foi dividida. (Rosa) Eu não me lembro de ir nas escolas nas disciplinas do curso, sabe quando que eu fui? Nessas observações que tinha que ir, mas assim que tinha que ir com o professor eu não lembro, um projeto diferente, alguma coisa assim que tu atuasse ou ao menos que o professor tivesse contigo, sabe, acho que isso também é importante. Porque quando tu vais para ti observar, tu até pode ter um protocolo, uma coisa assim para ti observar, mas te falta o diálogo, porque tem um monte de coisas. (Girassol) Justamente, nessa nossa turma justamente optou por executar esse projeto no Colégio Santa Maria, porque quase sempre era na periferia, mas os guris quiseram justamente isso para a gente conhecer também essa outra realidade e fomos muito bem recebidas.

Mais uma vez, as matrizes curriculares se entrelaçam, conversam e as professoras revivem seus tempos e espaços formativos na graduação, trazendo à tona as experiências, os professores que deixaram marcas e o quanto tudo isso as identificam e as constituem no que são hoje. A possibilidade das professoras narrarem seus processos formativos propiciou conhecer as aprendizagens na formação inicial e as relações estabelecidas com os saberes construídos quando acadêmicas e agora como docentes. Como menciona Tomazzetti “a matriz curricular, como experiência formativa, gera aprendizagens que são potencializadas em minha ação posterior, como docente.” (2004, p.36)

A importância das disciplinas propiciarem atividades que possam ser (re)pensadas na prática docente de maneira mais efetiva foram sempre privilegiadas em suas memórias. Reflexões sobre o vivido no curso de Pedagogia e as redes de significados teórico, didático e metodológico são desafios que elas acreditam que ainda estão presentes na formação inicial. Questionar os formadores e a si mesmas o fundamento do que se faz e para que se faz, pressupõe pensar no coletivo diferentes possibilidades do saber-ser e do saber-fazer. Assim, não quer dizer que o curso tem que ensinar “receitas” prontas, mas há que proporcionar espaço e tempo para explorar a criatividade e as diversas maneiras do saber-fazer.

(Violeta) eu trouxe um texto aqui, que a nossa saudosa professora Cida, ela deu para gente a disciplina de Língua Portuguesa e ela deixou esse texto para gente, que era as “Anedotas do bichinho da maçã”. Tem piadas, é bem legal, ela lia com a gente, a gente dava ideias de trabalho, muito legal. Esse texto eu achei bem legal, me marcou bastante e eu trouxe, bem interessante para trabalhar. Deixa eu ver que mais... A Escolinha da Gabi a gente foi. Uma coisa que me chamou atenção, o entusiasmo daquelas crianças com o teatro, com a música, as escolas mobilizadas, achei tão interessante isso. Trabalhar com o teatro é uma coisa que antes, na época de colégio, eu trabalhava. Inclusive os professores do colégio me pediram: quem sabe tu dá aula de teatro, faz uma peça com os alunos, com os pequenos. Eu me atrevi, eu e mais duas colegas, vamos! E eu fazia um curso de teatro também e aí a gente se atreveu a dar aula para crianças, a fazer um teatro e foi muito interessante. Aquelas crianças me chamavam de professora (suspiro) e eu me sentia muito importante (risos), professora eu?! (Rosa) olha, querida. (Violeta) acho que é aí que tem haver a história pelo curso e tudo. E, quando eu fui nessa Escolinha da Gabi, eu vi o entusiasmo das crianças e me lembrava também do meu tempo de colégio, o quanto é interessante trabalhar com o teatro com criança, bem legal, aí eu trouxe isso que me lembrou.

A literatura infantil, a música, o teatro, a cultura são enfatizadas pela Professora Violeta. Seu interesse por estas linguagens representa a relevância de oportunizar, na prática docente, essas vivências para e com as crianças. Isso fez com que as lembranças do vivido na escola e nas primeiras experiências como professora de teatro tenham significados singulares que hoje a move e a motiva desenvolver atividades na prática docente (re)construindo os saberes da experiência.

De acordo com Kemel Zanella (2008, p.85)

o teatro, no espaço de formação e na escola, significa respeitar o limite e o tempo do outro, perceber que somos diferentes e que cada um, na sua

individualidade, manifesta-se de diversas maneiras ao que é proposto. Conhecendo-nos através de jogos corporais, identificando nossos limites e também habilidades, aprendemos a nos compreender e a compreender o outro.

(Violeta) Trouxe calendários da Universidade. (Rosa) ahhhh (Violeta) tudo velho, aí eu guardo coisa. (Rosa) eu guardei até pouco tempo minhas matrículas, todas, semestre a semestre. (Violeta) oh aqui eu marcava os trabalhos que tinha que fazer, avaliação. A Quitanda Cultural⁸ me marcou muito também no curso, o teatro, uma coisa que vem comigo e a gente fez a divulgação. Eu até trouxe o texto da Florisbela lembra? Aham... Eu também participei avisando pelos corredores do Centro de Educação (risos) (Violeta) a gente fez no hall de entrada, a gente planejou fez todo um roteiro.

A dimensão formativa extrapola a sala de aula e as atividades nas disciplinas, dando espaço também a dimensão formativa no grupo de pesquisa, de modo que esse projeto propiciou diferentes olhares, sentidos, sabores e saberes sobre temas que instigaram e problematizaram as questões sobre a educação. Com isso, entendo que o grupo de pesquisa também é visto como um “dispositivo de formação” (OLIVEIRA, 2008) em que as aprendizagens construídas nesse coletivo são (re)construídas nos lugares de atuação profissional e pessoal.

(Violeta) Ah eu trouxe um negócio que a minha irmã disse para eu não trazer. Ela disse, não leva Vanessa. Eu disse, vou levar (risos) aqui tinha no meu caderno um jogo de stop que a gente uma vez não tava tendo professor numa disciplina, eu não me lembro muito bem quando, (risos), vamos jogar stop, todo mundo se mobilizou, vamos lá! Aí eu trouxe (risos) foi formativo (risos), foi divertido, tinha que lembrar. (Rosa) Mas isso é uma coisa, desculpe, mas eu vou ter que me intrometer de novo (risos). Como eu vejo o quanto a gente cresce no curso. Eu digo para as minhas alunas, gurias, aproveitem as brigas, aproveitem as desavenças, aproveitem as coisas boas, aproveitem os modelos de professores que vocês querem ser, os que não vocês não gostam, para olhar e dizerem que eu quero ser outro tipo de professor. Porque assim, a gente não passa ileso pelo curso, a gente cresce, de alguma forma a gente cresce, com uns contribuindo mais, outros menos, mas é muito importante a gente conseguir ver nessas coisas, a trajetória mesmo. Eu vejo o quanto eu comecei a ver a educação de outro jeito, e tudo, tudo, tudo, sabe, tudo diferente. Só que aparecem as mazelas (risos). (Violeta) Eu não sei, mas eu acho Rosa que tu me marcaste muito. Foi

⁸ Projeto desenvolvido pelo GEPEIS, na coordenação da Prof^a Valeska Fortes de Oliveira e do Prof^o Valdo Barcelos, em 2004, que tinha a proposta de formação/autoformação cultural de professores, acadêmicos, funcionários, comunidade universitária e não universitária. Os encontros propiciavam aos participantes vivências culturais variadas, de música, arte, literatura, dança, teatro, fotografia, cinema, entre outros e eram precedidos de uma divulgação organizada e apresentada criativamente pelos integrantes do grupo através de instalações com objetos, cartazes, encenações teatrais, etc.

assim, eu não sei te explicar, mas me marcou no sentido de ver com outros olhos como é que eu vou trabalhar. E a tua maneira de trabalhar, eu tinha professor que não, eu vou fazer isso porque é interessante, mas era diferente porque eles não tinham o que tu tens, tu trabalhaste com Educação Infantil, era diferente. Tu falavas com a gente tinha um sentido naquilo e tu nos passavas, é possível. É diferente de quando vem um professor e diz vocês vão trabalhar isso, será que dá? E tu vieste falando e eu senti meu Deus, como está fazendo sentido as coisas para mim, tu falavas, tinhas um posicionamento que eu dizia que isso eu quero para mim, se eu for um professor universitário eu quero ser assim. Tu és um exemplo de professor para mim, que na minha formação, tu foste um exemplo de professora, eu sempre vou lembrar. (abraços). Que declaração heim! (Rosa) Muito obrigada! Tão bom ouvir isso. O quanto é importante isso, porque a gente tem as boas e as más experiências, mas o falar sobre o que a gente conhece, eu acho que é importante. Eu vejo o quanto isso era preciso para os alunos, eu precisava disso na época que eu estava lá, porque as pessoas falavam e mandavam a gente ler sobre coisas que eles não sabiam e talvez nem eles se fossem lá iam fazer assim, iam fazer diferente. E eu acho que algumas disciplinas não têm mesmo muito haver, que são mais gerais, mas tem outras que não, me parece que tu tens que estar perto. Enfim, mostrar, às vezes, acho até que eu dou exemplo demais, não sei, mas eu estou indo (risos). (Violeta) Era isso!

As experiências vividas no curso, em diferentes gerações, não impediu que no diálogo fossem compreendidas e problematizadas questões pertinentes à formação docente e em relação à Educação Infantil, campo de atuação das professoras. Não bastasse isso, elas puderam (re)visitar seus baús de memória e reencontrar histórias, saberes que nesse momento propiciaram (re)contá-los e a partir disso, sugeriram, apontaram as dificuldades e os desafios da formação inicial em relação a discussão da infância na Educação Infantil.

As significações de infância são plurais e suscetíveis a outras possibilidades, à criação, a partir do que já existe, mas não como elemento determinante das significações imaginárias, pois “essas são criações sempre *novas* em cada sociedade, em cada momento” (LOSADA, 2006, p.34).

Para as professoras a formação docente no curso de Pedagogia é vista como processo de amadurecimento, de formação pessoal e profissional. Unidos a essa formação inicial, encontram na experiência profissional a ponte necessária entre ensino e aprendizagem produzidos e produtores de sentidos e saberes que se transformam nos diferentes lugares, contextos entre crianças e adultos.

O reconhecimento do papel do professor formador na história de vida das professoras foi marcado durante a vivência. Este registro é importante, pois os professores formadores devem saber que seus esforços, dedicação e comprometimento com as disciplinas e conteúdos trabalhados, problematizados e as diferentes metodologias propiciadas são reconhecidas pelas acadêmicas, apesar de nem sempre explicitá-las nas avaliações e narrativas orais.

No decorrer da vivência, ficaram evidentes as relações feitas entre as lembranças de formação e de infâncias nas experiências pessoais e profissionais. Uma rede de sentidos construídos em diferentes tempos e espaços de formação.

Nesse sentido, um diálogo foi promovido entre gerações de professoras e gerações de infâncias. Um encontro intergeracional se estabeleceu e nas narrativas foi possível perceber os saberes compartilhados entre as professoras e suas experiências com as crianças e suas infâncias. Segundo Prado (2006, p. 144) “através da discussão sobre geração é possível perceber não só o que aproxima crianças e professoras, nos espaços educativos, como também as culturas que as crianças, entre elas e com as professoras, produzem e elaboram historicamente”.

As significações imaginárias estavam presentificadas em cada objeto, “recordação-referência”, olhar, sorrisos, lágrimas, silêncios, na dimensão simbólica que os sentidos produziram nelas, (re)criando suas histórias. Falam de imaginários instituídos e instituintes no processo de formação pessoal e profissional, dos sentidos atribuídos a eles em diferentes tempos e espaços sociais, culturais e políticos. As professoras refletem sobre as instituições familiares, escolares, universitárias e os significados conferidos a elas a partir de suas histórias de vida. De acordo com Oliveira (2005, p. 11)

a aproximação dos sentidos possibilita tanto a compreensão do que está instituído como a dimensão instituinte da sociedade. Possibilita o conhecimento das formas criadas que fazem sentido, bem como dos desejos, expectativas e sonhos latentes na perspectiva da imaginação criadora.

Agora, gostaria que vocês pegassem esses cadernos e registrassem o que significou para vocês essa vivência, como foi narrarem suas histórias do tempo da Pedagogia, procurar os objetos, que sentido teve partilhar disso aqui. O que ficou de formativo dessa experiência?

Ao final da vivência pedi que registrassem pela narrativa biográfica as impressões e os significados dessa experiência. Assim, trago as narrativas da Professora Rosa, Professora Violeta e Professora Girassol:

Vejo que me aproximo pouco do que foi minha formação inicial, talvez porque esteja tentando ser diferente, fazer diferente, ver diferente,... Meus referenciais sobre a infância são, na maioria posteriores, só falava do que vivo hoje, pelo menos com mais propriedade. Acho que também falta maturidade quando se é aluno para poder ver o que é importante na educação da criança... Estar aqui e rever este processo me coloca também de frente para o que preciso fazer no meu trabalho no curso de Pedagogia, é uma maneira de refazer a história, minha e de outras pessoas.(Professora Rosa)

A busca pelos objetos me fizeram lembrar coisas da minha infância, coisas da minha formação importantes e que hoje fazem a diferença no meu trabalho (ano passado no berçário I, da Escola Imaginare) e futuramente, no meu trabalho na escola. Na conversa de hoje muitas coisas vem a tona, sentimentos, emoções que me re-significam, me fazem repensar atitudes e valores, me fazem perceber minha formação e minha trajetória na universidade e o quanto amadureci e aprendi.Trajatória e fatos que conto e que mexem comigo ao contar, pois são esses acontecimentos e fatos que me constituem o que sou hoje e que ao lembrar me re-significam. Hoje, 06/04, que momentos bons, agradáveis de cheiros, gostos e sensações. Momentos que nos tocam. (Professora Violeta)

Foi emocionante resgatar a minha formação e mais ainda as disciplinas que me aproximaram da prática. E, após anos de prática, pude perceber se queremos avançar no processo educacional é preciso mudar nossas ações, seja na forma de lidar com o outro, no interesse pela aprendizagem, ou seja na forma de avaliar conhecimentos. Gostaria de deixar registrado a minha satisfação em rever objetos que fizeram parte de minha trajetória no curso de Pedagogia como: fotos, certificados, convite, histórico, trabalhos, que todos os esforços não foram em vão, hoje me sinto realizada profissionalmente e faço o que mais gosto. É estar próxima das crianças acompanhando os progressos e avanços e contribuindo com as aprendizagens significativas. (Professora Girassol)

Nessa vivência, nos proporcionamos repensar o papel da formação inicial e da experiência profissional como dispositivo de formação/autoformação individual e coletiva. Segundo Josso (2006, p. 379) “o processo é pôr-se a caminho, 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.” A autora menciona, com isso, que é através do trabalho biográfico que esta compreensão de si poderá permitir que cada um de nós possa perceber outros desafios, outros caminhos e oportunidades num contínuo aprender.

Quando as professoras referem-se as suas próprias infâncias, novas significações são instituídas, no tempo presente, radicado pelo viés do imaginário.

Conforme Oliveira (2006, p.184),

as histórias da nossa infância e da nossa escolarização são revisitadas no sentido das referências construídas: temos recursos experienciais e também 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.

Assim, as aprendizagens situadas em tempos e espaços determinados e precisos atravessam a vida dos sujeitos. O acesso ao modo como cada pessoa se forma, como a sua subjetividade é produzida permite-nos conhecer singularidades da sua história, como age, reage e interage com os seus contextos. A própria narrativa sobre a trajetória profissional pode auxiliar na tematização da atuação presente do professor construindo um arquivo de memória das vidas de professores.

A (re)construção da infância, por meio da História de Vida, possibilitou às professoras refletirem sobre as imagens atribuídas a ela, num determinado tempo e espaço, o que propiciou adentrarem no campo das significações imaginárias às vivências, aos sonhos, aos sentimentos, às marcas de um vivido.

Para Gullestad (2005, p.526),

são as experiências da infância que fornecem a base para a aprendizagem e a criatividade ulteriores. Por meio das mais precoces percepções do mundo, cada pessoa adquire algumas das idéias, imagens e metáforas básicas que, mais tarde, vão estruturar suas experiências no mundo e os sentidos que dão a este.

Nesse sentido, a vivência mobilizou as reflexões do vivido, acionando no campo simbólico as significações imaginárias sobre si mesmas, a infância e a formação docente. Essa rememoração dos objetos significativos no trajeto formativo mobilizou a (re)significação dos imaginários instituídos na formação docente, bem como propiciou uma reorientação na forma de pensar entendida por Josso (2006) como “momento charneira”.

De acordo com a referida autora (2006, p.378), quando se trabalha numa perspectiva biográfica, é o momento de “reconstrução de quem faz história no percurso de vida relatado”. Ou seja,

é o momento em que se trata de compreender como essa história articula-se como um processo - o processo de formação - que pode ser apreendido mediante as lições das lembranças que articulam o presente ao passado e ao futuro. (...) Nessa fase do trabalho biográfico centrado na

compreensão e na interpretação dos relatos com olhares cruzados, novos tipos de laços aparecerão.

Portanto, a experiência formativa, “Baú de memória: lembranças de formação” proporcionou um processo de aprendizagens profissionais e pessoais quando, as professoras de Educação Infantil, ao narrarem seus trajetos formativos compartilharam de acontecimentos, fatos, modelos, marcas, emoções e valores formativos do vivido. Concluíram, também, que o processo de mudança, de criação é um desafio constante na formação/autoformação docente.

Corroboro com Pimenta (2005, p. 29) quando diz que o professor está num contínuo processo de formação/autoformação que propicia a (re)significação de seus saberes.

(...) pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *practicum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática.

A partir disso, a vivência propiciou contribuir com formação/autoformação das professoras, onde puderam reconhecer e valorizar os saberes experienciais construídos por elas no trabalho docente e repensarem sobre o lugar da infância em seus trajetos formativos.

3.2 Álbum de Infâncias: Imagens do vivido



Professora

Convido-te a participar da vivência:
"Álbum de Infâncias" no dia 13/04/2009, às
18hs.

End. Rua Luiz Tombesi, 93- Fundos
Fone. 3221-5341/9985-6527

Objetos:

Traga fotografias ou imagens,
recortes de revistas ou de jornais que
representem teu olhar sobre as significações
de infância no curso de Pedagogia e na
experiência profissional.

Aguardo-te para mais esta experiência.

Desde já agradecemos a colaboração

Regina (Autora)
Valeska (Orientadora)

Fotografia 5

Eu sempre compreendo o que faço depois que já fiz.

*O que sempre faço nem seja uma aplicação
de estudos. É sempre uma descoberta. Não é nada
procurado. É achado mesmo.*

*(...) Antesmente eu tentara coisificar as pessoas e humanizar as
coisas. Porém humanizar o tempo! Uma parte do
tempo? Era dose. Entretanto eu tentei.*

*(...) eu aprendera que as
imagens pintadas com palavras eram para se ver de
ouvir.*

*Manoel de Barros
(Pintura, III, Segunda Infância, 2006)*

Os saberes docentes e as significações imaginárias sobre a infância antes, durante e depois da formação inicial no curso de pedagogia na UFSM foram representados nos álbuns de infâncias por imagens, fotografias, texturas, cores, palavras, sentidos e significados de experiências formativas construídas pelas Professoras Rosa e Violeta, pois na ocasião, a Professora Girassol não pode estar presente. Segundo Alcântara (2001, p. 88) "as imagens são detonadoras de emoções. Têm o poder de despertar a memória das experiências acumuladas dentro de nós trazendo à tona registros de lugares e tempos já vistos e vividos".

Ao propor essa experiência formadora com a construção de imagens de infâncias, pensei em acionar a memória das professoras e suas significações imaginárias de tempos formativos, pois estas "buscam lançar um outro olhar para

compreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos aos fatos, pessoas, situações e também ao que estes acionam nele” (DAL-FORNO, 2005, p. 52). Com isso, uma outra forma de pensar constituiu as narrativas das professoras quando os sentidos instituídos, em diferentes tempos-espacos de formação, possibilitaram, no presente, novas significações à criança e à infância. Trago as contribuições de Castoriadis (1987, p. 231) ao mencionar que

para além das definições puramente anatômicas ou biológicas, homem, mulher e criança são o que são mediante as significações imaginárias sociais que os fazem ser assim. (...) Denomino imaginárias essas significações porque elas não correspondem a – e não se esgotam em – referências a elementos “racionais” ou “reais”, e porque são introduzidas por uma *criação*. E denomino sociais, pois elas somente existem enquanto são instituídas e compartilhadas por um coletivo impessoal e anônimo.

Nesse sentido, as professoras representaram por meio de imagens e colagens as vivências com as crianças, as possibilidades de (re)significação de saberes, marcas subjetivadas com as crianças, como professoras de Educação Infantil, possibilitando a (re)construção de infâncias que transformaram suas maneiras de pensar e estar na profissão docente.

As significações das Professoras Rosa e Professora Violeta passeiam por lugares sociais e históricos da infância, em um movimento de idas e vindas entre o mundo infantil e adulto. O contexto trazido pelas professoras institui “um magma de significações imaginárias sociais, que podemos e devemos denominar *mundo* de significações” (CASTORIADIS, 1982, p. 404) que as constituem e são referenciais de atuação profissional.

As significações construídas sobre a infância tanto no curso de Pedagogia, quanto nas experiências profissionais, instauram imaginários instituídos do brincar, de experimentar, de vivenciar e de compor repertórios de diversas maneiras do ser professora e assim, compreender as diferentes infâncias.

Nesse sentido, segundo Córdova (1994, p. 39)

a pedagogia, entretanto, não lida apenas com o indivíduo, sua imaginação radical, suas fantasias inconscientes, seu fluxo representativo-afetivo-intencional, com o que constitui o mundo privado. A pedagogia diz respeito à socialização do indivíduo, ou seja, com à educação do sujeito no sentido de fazer com que ele interiorize as instituições sociais existentes, goste delas ou não e quaisquer que sejam elas. Por outro lado, a pedagogia é o espaço no qual se realiza o confronto de dois imaginários radicais: a imaginação radical da psiquê-soma e o imaginário social como magma ou profusão de significações imaginárias, em torno das quais se organiza, em

cada sociedade, o mundo, humano e não humano, e que a ele dão sentido. E é em razão dessa dimensão da pedagogia que torna possível uma educação para a autonomia, que é uma outra designação da pedagogia transformadora ou emancipadora.

Nesse sentido, é um desafio ao professor romper com o imaginário instituído na sociedade e nas práticas docentes que reprimem, ignoram e não valorizam a criança, sua criatividade, imaginação e autonomia como autor de sua própria cultura e saberes.

De acordo com Redin (2008, p.11), é preciso ter um olhar sensível para a questão da criança e sua infância na escola de Educação Infantil, pois

as crianças estão sendo privadas de sua curiosidade, de sua imaginação, da liberdade de movimentos; estão empobrecendo suas culturas lúdicas, que estão sendo engolidas pela cultura de massa. A escolarização da infância ao invés de reconhecer e potencializar as linguagens infantis tenta homogeneizar suas práticas e concepções. A multiplicidade de experiências, a riqueza da diversidade, o inusitado do cotidiano, acabam se achatando numa mesmice sem sabor de saber.

A Professora Rosa, que já havia tido experiência profissional com crianças na Educação Infantil antes de ingressar no curso de Pedagogia, questionava o que era válido na experiência e conclui que *“ser criança era estar em movimento!”*. Ela representou sua reflexão pela imagem do olhar de um menino, remetendo-se também a importância do olhar *da/para* a criança. No curso de Pedagogia quis experimentar-se e conhecer que outras professoras ela poderia ser, para isso colou sua fotografia vestida de clown.

o curso de pedagogia...esse aqui é o curso de clown que eu fiz, aí eu coloquei Experimentações, porque eu vejo que eu fui experimentando outras coisas. Como é que eu queria ser professora então? Já que eu queria ser. Era outra infância que eu estava vendo? Outra professora? (Professora Rosa)

A construção de saberes a partir das próprias experiências, anteriores e durante o curso de Pedagogia oportunizou a Professora Rosa o reconhecimento e a reelaboração do imaginário sobre formação/autoformação quando diz que *“no curso eu percebi o quanto eu necessitava de formação”*.

A partir desta reflexão, percebo a dimensão da pesquisa-formação, na qual “os participantes vão entrar figurando como *atores-pesquisadores* em busca de conhecimento e como *atores-aprendentes* responsáveis pelo saber-fazer e pelo saber-pensar” (JOSSO, 2004, p. 147).

Para a Professora Violeta os saberes e as significações imaginárias sobre a infância na instituição da universidade foi marcada pela socialização entre as crianças, entre adultos e crianças e a criança e seu meio. Isso é possível quando o professor se disponibiliza a construir imagens diversas sobre a infância, oportunizando à criança momentos lúdicos do brincar e do experimentar. No curso de Pedagogia a Professora Violeta foi dando um lugar de socialização à infância e pela dimensão simbólica do colorido, as diversas formas de (re)encontrá-la.

Aqui eu coloco infância construída na universidade a questão da socialização, do colorido, das formas diversas (...). Infância é lambuzar-se. O conceito de infância construído na universidade, momento da criança brincar e nós como professoras, possibilitar aos nossos alunos a vivenciar a infância. (Professora Violeta)

Professora Violeta representou sua fala por recortes de revista, de crianças brincando, pintando, pulando corda, conversando e coloriu com cores diversas os espaços em branco da folha. Depois, cortou pedaços irregulares de E.V.A, em diferentes cores, simbolizando as crianças e as infâncias. *“Infância colorida, cada criança como um retalho desses de E.V.A, cada um com sua forma, com suas vivências, mas o colorido representa a vontade de experimentar e viver que a criança tem”* (V).

Em relação ao colorido, Professora Rosa também representa por E.V.A coloridos uma das páginas do álbum, dizendo que: *“eu coloquei esse colorido, porque para mim sempre foi isso trabalhar com a criança, acho que até, às vezes, meio idealizado, meio romântico”* (Rosa). Esta fala de Rosa me chamou atenção, pois suscitou a reflexão sobre o imaginário instituído da infância idealizada, romantizada que ainda simboliza o discurso de muitas professoras e acadêmicas ao serem indagadas sobre a infância, inclusive o meu, quando iniciei a especialização em Gestão Educacional.

No decorrer das pesquisas, especialização e mestrado, e na convivência com as crianças no cotidiano das relações e interações fui (re)significando esse discurso e percebo que o imaginário instituinte sobre o lugar e os saberes da infância na formação docente vai se (re)construindo, a partir das significações de experiências que temos, no decorrer de nosso trajeto formativo, por meio de diferentes fontes sociais, históricas e culturais.

Córdova (1994, p. 34), acerca do imaginário de Castoriadis, menciona que

o imaginário se faz presente na educação, antes de mais nada, como dialética entre a imaginação radical do sujeito e imaginário social do coletivo anônimo. Sociedade e psiquê, na concepção de Castoriadis, são inseparáveis e irreduzíveis. A educação, enquanto instituição social do indivíduo, consiste em fazer existir, para a psique, um mundo como mundo público e comum, sem, entretanto, absorver totalmente a psiquê na sociedade, mesmo porque seu *modo de ser* é radicalmente outro. A sociedade cumpre proporcionar à psiquê, isto é, ao sujeito, a possibilidade de encontrar *sentido* na *significação* social instituída, sem deixar de proporcionar-lhe, também, a possibilidade de um mundo privado, círculo mínimo de atividade "autônoma" e mundo de representação/afeto/intenção pelo qual, em grande medida, o indivíduo continua sendo o centro para si próprio.

Quando a Professora Violeta indaga se é possível construir essas significações de infâncias coloridas, de experimentação, de movimento, de lambuzar-se com crianças de zero a três anos traz à tona a discussão da infância também com a criança bem pequena que ainda precisa ser consolidada no curso de Pedagogia. No entanto, foi na experiência profissional que ela construiu seu repertório de saberes e (re)significou a formação com as próprias crianças do berçário. Diz ela ao mostrar as fotografias: *“tive respostas na minha vivência profissional. Viver junto com eles, eu me sentava e me rolava. Então eu coloquei isso, viver junto com eles. Aqui eu sentada brincando, cantando e a importância da socialização que tem para o bebê.”* (Violeta)

Professora Rosa traz também, pela fotografia, com uma das turmas de Educação Infantil que atuou a significação das experimentações com as crianças, dizendo que: *“o que sempre me chamou atenção que com a criança nada é para a hora, tudo pode ser vivido com eles (...) ser professor de crianças é estar em movimento com elas!”*.

Visto que as Professoras Rosa e Violeta trazem em suas significações imaginárias sobre o lugar da infância na formação inicial e na experiência profissional a importância de vivenciar com a criança o brincar, o movimento, a socialização, dentre outros elementos trago as contribuições de Tomazzetti (2008, p. 86) quando diz que

a dimensão que os conhecimentos assumem na educação das crianças pequenas coloca-se uma relação extremamente vinculada aos processos gerais de constituição da criança: a expressão, o afeto, a sexualidade, a socialização, o brincar, a linguagem, o movimento, a fantasia, o imaginário, as suas cem linguagens. (...) Este conjunto de relações que poderia ser

identificado como o objeto de estudo de uma «didática» da educação infantil, é que, num âmbito mais geral, estou preferindo denominar de Pedagogia da Educação Infantil ou até mesmo mais amplamente falando, de uma Pedagogia da Infância, que terá, pois, como objeto de preocupação a própria criança: seus processos de constituição como seres humanos em diferentes contextos sociais, sua cultura, suas capacidades intelectuais, criativas, estéticas, expressivas e emocionais.

A Pedagogia da Infância a que se refere a autora leva em consideração a formação de professores com novas posturas, incluindo a especificidade da Educação Infantil, de práticas e produções próprias das crianças, seus direitos respeitados e sua cultura reconhecida no seu tempo, como campo dos saberes das crianças.

Assim, foi se construindo a experiência formadora, de modo que os imaginários instituídos sobre a infância foram questionados, refletidos coletivamente, possibilitando um diálogo entre o passado, o presente e considerações pensadas para o futuro. Após o término da vivência, pedi que Professora Rosa e Professora Violeta registrassem pela narrativa biográfica o que tinha de formativo para elas esse momento, as impressões, as implicações e significados construídos nesse dia.

Portanto, a experiência foi formativa e ficou na narrativa escrita das Professoras Violeta e Rosa o que significou experimentarem-se como autoras de seus saberes e significações imaginárias construídas a partir de seus trajetos formativos. De acordo com Córdova (1994, p. 41), Castoriadis explicita que “para que essas significações imaginárias sociais sejam interiorizadas é preciso que elas façam *sentido* para os indivíduos, desde que o sentido é a face subjetiva das significações imaginárias sociais. E um sentido não se ensina”.

Estar aqui e registrar os pedaços da minha trajetória com as crianças dá um colorido especial ao que eu vivi com elas e como pensei continuar a contribuir com sua educação. Registrar e REVER o que fiz é como se movimentasse um pouco do que eu sou hoje, porque vejo que minha identificação com a criança foi produzida nessa vontade que ainda e sempre tenho de ser professora (Professora Rosa)

Experiência de hoje, reconstrução do conceito de infância, me fez pensar na minha identidade como professora de educação infantil, me fez desconstruir e construir alguns conceitos, fez “acordar” mais ainda a criança dentro de mim, me fez pensar em experimentar, descobrir, imaginar, mais e mais. (Professora Violeta)

Nesse sentido, saliento a importância sobre a reflexão do vivido, dos sentidos e significados que tornam essa vivência em experiência formadora, pois as

professoras pensaram sobre si, seus trajetos formativos e a implicação da formação em suas práticas cotidianas com as crianças, à infância e à educação. Para Josso (2004, p. 73)

no trabalho biográfico, esse conceito de experiência é utilizado para articular o processo de formação e o processo de conhecimento. Entremos, pois, *naquilo que se torna em experiência*. O primeiro momento de *transformação de uma vivência em experiência* inicia-se quando prestamos atenção no que se passa em nós/e ou na situação na qual estamos implicados, pela nossa simples presença.

As narrativas biográficas representam a possibilidade de criar um imaginário instituinte em relação ao lugar da infância na formação docente, no momento em que (re)significam as representações e as identificações com a profissão e com as crianças. Segundo Professora Rosa, esse foi o tempo em que puderam parar e pensar sobre os significados daquilo que elas vem fazendo no cotidiano de sua profissão, das relações com o saber-fazer e saber-ser.

Na verdade a gente faz movimento. Tu estas fazendo coisas que de repente tu devesse fazer, mas pela correria do dia a dia, tu não acaba fazendo, que é expressar um pouquinho o que é a profissão, porque parece assim que é uma “fazeção”, mas olha, tem outro significado quando a gente consegue olhar, que é o processo mesmo de voltar e tal. (Professora Rosa)

No decorrer da vivência fui percebendo o sentido do que diz Josso (2004) sobre a experiência formadora, uma vivência particular refletida sobre o que é vivido. Reporto-me também ao que diz Larrosa (2002) sobre a experiência, que é a dimensão do sentido do que toca, daquilo que acontece, do que marca cada um. Isto fica evidente nas narrativas das Professoras Violeta e Rosa. Esta declara que o trabalho que desenvolvem no curso de formação, na escola, não é mera “fazeção”, é produção de sentidos e significados quando param para refletir sobre seus processos formativos.

Isto tudo dá sentido à investigação, ao que me propus desenvolver nesse processo de pesquisa-formação, na transformação da vivência em experiência.

4 O LUGAR DA INFÂNCIA: OS SABERES (RE)CONSTRUÍDOS NAS PEDAGOGIAS

*Eu não amava que botassem data na minha existência.
A gente usava mais era encher o tempo. Nossa data
maior era o quando. O quando mandava em nós. A
gente era o que quisesse ser só usando esse advérbio.
Assim, por exemplo: tem hora que eu sou quando uma
árvore e podia apreciar melhor os passarinhos. Ou:
tem hora que eu sou quando uma pedra. E sendo uma pedra
eu posso conviver com os lagartos e os musgos. Assim:
tem hora eu sou quando um rio. E as garças me beijam
e me abençoam. Essa era uma teoria que a gente inventava
nas tardes. Hoje eu estou quando infante. Eu resolvi
voltar quando infante por um gosto de voltar. Como
quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de
um ser. Então agora eu estou quando infante.
(...) Nesse tempo a gente era quando crianças.
Manoel de Barros
(Tempo, XV, Segunda Infância, 2006)*

Ao trazer a temática do lugar da infância para a discussão na formação de professores, um diálogo entre os saberes e as significações imaginárias nos processos formativos das Professoras Girassol, Rosa e Violeta produziu um processo de rememoração e reflexão destes a partir de suas histórias de vida, suas infâncias e suas experiências formativas. Ao me aproximar de seus imaginários acerca da infância e a formação/autoformação oportunizou-se no coletivo a (re)significação do vivido na formação inicial e suas relações com as experiências profissionais perpassadas também por suas infâncias.

O trabalho com a memória propiciou às professoras repensarem emoções, histórias, fatos e acontecimentos marcantes e esquecidos nos baús de suas memórias coletivas. Os saberes docentes foram (re)visitados a cada experiência formadora, bem como nas narrativas orais realizadas nas entrevistas semi-estruturadas. Ao narrarem sobre si, as professoras (re)construíram seus saberes e isto me oportunizou conhecer seus trajetos no decorrer de suas carreiras, seja inicial, no caso da Professora Violeta, seja no espaço da formação superior, no caso da Professora Rosa, seja por um tempo significativo de atuação em escola, no caso da Professora Girassol.

Nas vivências, a rememoração pessoal das professoras acionou a memória coletiva uma das outras. A partir disto, as lembranças de infância e de formação pessoal e profissional foram (re)conhecidas; as imagens e fotografias foram consideradas “recordações-referências” de suas histórias formativas. Nas entrevistas, suas narrativas eram marcadas por significações construídas sobre si, a formação inicial, a experiência profissional e os diferentes lugares que a infância foi produzindo em cada trajeto pessoal e profissional. Essa memória coletiva também aguçava meus imaginários, minhas experiências e reflexões, pois durante o processo de escuta me constituía em sujeito aprendente. De acordo com Oliveira (1999, p. 258)

a oralidade dá vida e movimento aos relatos; não é nunca uma descrição seca, fria, distante. O narrador é uma pessoa que se envolve por inteiro: gesticula, muda de feição, remexe o corpo na cadeira, modula a fala, dispersa o olhar enquanto lida com o raciocínio, volta-se para o interlocutor como que desejando saber se aquilo que diz corresponde a uma verdade compartilhada, discorre sobre nomes e personagens como se fossem familiares a quem ouve, e assim a cada momento, num gesto, numa palavra, abre-se a oportunidade para que algo de inusitado aconteça.

Os saberes docentes são construídos pelos professores ao longo da sua trajetória nos diversos espaços e tempos pessoais e profissionais. É por meio dos saberes pessoais, profissionais, experienciais, curriculares e disciplinares que eles acionam na memória as vivências e as marcas que os produziram e produzem como profissionais da educação.

Conhecer os saberes dos professores é dar voz ao cotidiano de autorias, práticas pedagógicas, histórias singulares e coletivas vividas antes mesmo de entrarem na escola, isto é, uma rede de conhecimentos e subjetividades interligadas ao processo formativo. Refletir sobre os processos constitutivos da docência é compreender o professor como sujeito aprendente, produtor de saberes, culturas, teorias e práticas vivenciadas nos espaços e tempos da carreira.

Tomo como referência, para revisitar o lugar da infância na formação docente, os saberes das Professoras Girassol, Rosa e Violeta. Estes foram construídos na formação inicial e na atuação profissional, mas também foram atravessados por saberes pessoais e significações acerca da infância vivida, de histórias e experiências formativas não só em espaços formais da educação e da formação. Esses saberes, entendidos como saberes docentes, segundo Oliveira (2006, p. 355)

são construídos pelos professores nos diferentes espaços da vida e de atuação. São os saberes acionados nos espaços cotidianos de trabalho, muitos deles construídos no tempo/espaço de formação que não se limitam ao espaço acadêmico, já sendo construídos na própria experiência de aluno.

Aliando os saberes docentes aos estudos sobre a infância, estes vêm mostrando os diferentes contextos pelos quais tem oportunizado debates e reflexões no cotidiano das instituições formais e não formais. Algumas pesquisas têm ampliado o olhar dado à infância nos diversos campos do conhecimento, incluindo a pedagogia. Nessa perspectiva, conhecer os debates que estão sendo produzidos sobre a infância, na formação de professores, passa a ser uma importante contribuição com a formação/autoformação daqueles que escolhem a pedagogia como campo de atuação profissional.

A infância é entendida por Sarmiento (2008) como uma categoria social do tipo geracional, onde a criança vem se produzindo e sendo produzida como ator social de sua própria história, da sua cultura e de seus saberes. Em vista disso, as discussões no campo da pedagogia, quando encontra espaço para esse diálogo, trazem diferentes construções acerca da infância, dependendo do contexto social, cultural, histórico, político e econômico que os sujeitos estão inseridos.

Para Sarmiento (2005, p. 366)

geração da infância está, por consequência, num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe.

Encontrei, a partir das narrativas, oral e escrita, das Professoras Girassol, Rosa e Violeta, a possibilidade de refletir sobre a relação entre formação e infância. O processo de rememoração acerca dos saberes e dos imaginários na formação permitiram (re)significações também em relação aos lugares da infância. Estes foram decorrentes de experiências do passado e da reflexão da prática atual, o que possibilitou outros olhares sobre a infância e a criança, nos diferentes espaços formativos.

Os saberes da formação profissional podem chamar-se, de acordo com Tardif (2002, p. 36) de saberes profissionais, ou seja, “o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Estes saberes podem ser articulados à prática docente que

mobiliza outros saberes, dentre eles os pedagógicos, os disciplinares, os curriculares e os experienciais.

Os saberes pedagógicos segundo o autor articulam-se com os saberes das ciências da educação, apresentam-se como concepções provenientes de reflexões racionais e normativas que conduzem, representam e procuram legitimar a prática educativa. Assim, em cada tempo-espço da formação, os saberes pedagógicos das teorias da educação dentre outras construções de conhecimento atuam ideologicamente na formação de professores. Por isso, quando as Professoras mencionam autores, educadores, técnicas, maneiras de ser professor, estão intimamente ligadas às vivências históricas e ideológicas de seus tempos formativos.

Os saberes disciplinares integram a prática docente e são representados por “saberes sociais definidos e selecionados pelas instituições universitárias” (TARDIF, 2002, p.38), correspondendo aos diversos campos do conhecimento sob a forma de disciplinas, seja através de formação inicial, seja na formação continuada. No curso de pedagogia da UFSM estes saberes estão organizados por uma base comum onde discussões amplas dos fundamentos sociológicos, filosóficos e psicológicos da educação e da sociedade foram construídos, instituídos. Tais saberes disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes”. (Ibid., p. 38)

Os saberes curriculares, ao longo da carreira, correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos utilizados pelos professores em sua prática docente. São os saberes sociais selecionados como modelos *de* formação *para* a cultura erudita. Na pedagogia, estes saberes são construídos pelos professores formadores e os acadêmicos vão se apropriando deles quando precisam também elaborar seus planos de aula, suas propostas de estágios e na atuação profissional docente.

Os saberes experienciais ou práticos são aqueles construídos da experiência e validados por ela, individualmente e coletivamente, sob a forma de “*habitus*” e habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Estes saberes são utilizados no cotidiano do exercício das funções e da prática profissional do professor. No curso, os saberes experienciais advêm dos estágios, das observações nas instituições, das vivências onde se experimentam como professores e refletem sobre as maneiras de exercerem sua docência.

Os saberes da pedagogia dão suporte para a (re)construção de outros saberes relacionados às vivências pessoais e experienciais dos professores. No

curso, conhecem os saberes da docência no Ensino Superior, da Educação Infantil, dos Anos Iniciais, do EJA, saberes da formação pré-profissional e profissional provenientes da formação escolar, inicial e continuada, em tempos e espaços singulares e coletivos. As professoras, tanto nas vivências quanto nas entrevistas, relataram os saberes que as constituem como pessoas e profissionais. Saberes plurais e heterogêneos, temporais, compartilhados entre si, relacionados com os lugares formativos.

A partir dessa discussão a investigação abarca a definição de Tardif (2002) sobre a “epistemologia da prática profissional dos professores” compreendida como o conjunto de saberes utilizados *na* e *pela* prática do trabalho cotidiano docente, permitindo ao professor enfrentar os desafios da profissão.

Penso que esses saberes são relevantes para o campo da formação/autoformação de professores, quando proporcionamos a reflexão sobre as aprendizagens, as vivências e as (re)significações no campo da docência, seja ela na Educação Infantil ou no Ensino Superior, espaços de atuação das professoras colaboradoras da pesquisa. Segundo Oliveira; Perez (2002, p. 167)

estando inseridos no campo simbólico da educação, percebemos a necessidade de revisitar saberes guardados na memória, pois estes se constituem em repertórios acionados quando o professor constrói sua performance, sua profissionalidade.

Ao mobilizar os saberes das professoras, sobre a infância, foram acionados na memória seus processos formativos, mesmo antes de ingressarem no curso de formação inicial até o momento presente do qual continuam (re)construindo seus saberes. Compreender o processo de construção da formação docente e das reflexões no trabalho cotidiano do professor vem ao encontro do que diz Oliveira (2006, p. 176)

o debate sobre os saberes que os professores acionam no seu trabalho cotidiano permite também que se fale na docência como uma profissão, como um trabalho que exige um repertório de conhecimentos que precisam ser debatidos e trabalhados nos cursos de formação de professores. O campo de estudos conhecido como epistemologia da prática docente tem produzido uma série de reflexões significativas para que possamos pensar no trabalho docente e suas exigências na sociedade atual.

E quais têm sido as exigências na sociedade atual, no campo da infância? Que demandas da infância têm feito as colaboradoras refletirem sobre seus saberes profissionais e experienciais? Essas questões permearam a pesquisa desde o início e no decorrer desse processo investigativo suscitaram diálogos, reflexões e (re)construções sobre os saberes docentes e as significações imaginárias atribuídos pelas três professoras à infância. Elas também repensaram a formação/autoformação frente a estas demandas e tentam contribuir com a infância das crianças pequenas, no cotidiano de suas práticas pedagógicas, na escola de Educação Infantil e na formação inicial na universidade.

Assim, as mesmas se utilizam do lugar que ocupam para provocar debates e reflexões com pais e comunidade escolar sobre o espaço-tempo da infância, com os futuros professores no curso de Pedagogia e nos diferentes ambientes de formação, acerca dos contextos e das infâncias (des)encontradas no âmbito da Educação Infantil. A partir disso, as professoras (re)significam saberes e fazeres sobre a infância no cotidiano de suas experiências profissionais.

Durante a narrativa oral Professora Girassol vai dialogando consigo mesma e traz uma importante colaboração quando tenta relacionar sua experiência profissional com as questões que lhe preocupam acerca da infância em seu ambiente de trabalho.

nessa ânsia de proporcionar aos filhos tudo aquilo que não tiveram (...) eles sobrecarregam essas crianças com a hora do balé, com a hora do judô, com a hora do futebol, com a hora do italiano, tem a hora de tudo e a agenda fica sem a hora do brincar. E onde fica a infância dessas crianças com agendas de adultos? (...) a criança está sufocada, ela não está tendo um momento dela, para ela, é tudo em função dos outros, da mídia. Então, para a gente que tem essa caminhada, essa prática, tu consegue ver outras coisas que me faz pensar e me preocupar com essa infância. Até que ponto eu estou contribuindo com a criança e a sua infância?(Girassol)

O filme “Crianças invisíveis”⁹ é um bom aporte para entrar nesse debate, pois através de histórias de infâncias, em diferentes partes do mundo, foram retratadas algumas construções de infância que nos fazem refletir como a sociedade tem influenciado essas representações. Na pedagogia, esse filme pode provocar uma série de discussões a partir das possíveis realidades encontradas no cotidiano das

⁹ Filme dirigido por : Mehdi Charef; Emir Kusturica; Spike Lee; Kátia Lund; Jordan Scott; Ridley Scott; Stefano Venerusco; John Woo.

escolas e das diferentes relações problematizadas, a partir de temas como a violência, o abandono, a exclusão, enfim, as infâncias roubadas.

Cabe ainda ressaltar que, a infância não é inerente às crianças e, segundo Sarmiento (2005), estas devem ser olhadas como atores sociais concretos que em cada momento histórico, social, cultural, econômico integram a categoria geracional da infância.

Ainda, para Kuhlmann Jr (2001, p. 31)

é preciso considerar a infância como uma condição da criança. O conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação sobre essa fase da vida. É preciso conhecer as representações de infância e considerar as crianças concretas, localizá-las nas relações sociais, etc, reconhecê-las como produtoras da história.

Por isso, conhecer as infâncias e discuti-las, na formação inicial, é uma das possibilidades de analisar se o encontro entre criança e infância tem acontecido nos processos formativos. Segundo as autoras Oliveira; Oliveira (2005) este encontro nem sempre acontece, pois ser criança não lhe dá a garantia de ter infância.

Essa questão me parece pertinente na construção dos saberes docentes sobre a infância, pois é a partir desses encontros e desencontros que podemos perceber o quanto a infância é dinâmica e está em constante (des)construção, o que propicia um trabalho de reflexão crítica sobre os saberes profissionais e experienciais, que compõe o processo formativo.

Visto isto, os saberes construídos pelas professoras em relação à infância perpassaram por diferentes tempos e espaços formativos, inclusive os vividos por elas mesmas em suas infâncias e os sentidos atribuídos a estas. Narraram os lugares da infância para si e, por um processo de rememoração, perceberam como eles passaram a ser constitutivos da formação e da prática docente individual e coletiva. Para Tardif; Raymond (2000, p. 237) “compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e de uma carreira; história e carreira que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços”.

Nesse sentido, as professoras trouxeram em suas narrativas orais, primeiramente, as significações de infância e o lugar onde construíram e produziram seus saberes.

Na narrativa da Professora Girassol os saberes sobre a infância estão aliados a sua prática docente, onde as linguagens infantis como o brincar, a expressão corporal e a dimensão lúdica são experiências vividas na sua própria infância. A preocupação em proporcionar um lugar lúdico e criativo para a criança na infância fica evidente em sua fala, indicando a possibilidade de uma pedagogia da infância na Educação Infantil.

Professora Girassol: me preocupo muito com o trabalho que tu vais desenvolver com a criança que vive a Educação Infantil, na tua proposta de trabalho, na tua prática para as crianças. E eu atribuo muito essa minha preocupação, eu acho, que com a infância que eu tive. Porque eu acredito que eu tive uma infância muito legal. Por isso, talvez, que eu goste tanto do movimento (...) porque eu brinquei muito na infância, eu tive esse brincar, essas brincadeiras com o corpo, com o movimento e que eu me sentia feliz.

Para a Professora Rosa a compreensão é de que a infância é construída e percebe que alguns elementos deveriam ser representativos e característicos da criança nesta construção. Penso que a infância não é inerente à criança, mas é um direito do qual lhe foi conferido e cabe também ao professor refletir sobre o tempo e os espaços disponibilizados para esta construção, a fim de que a criança seja realmente protagonista de sua própria infância.

Professora Rosa: a infância ela é construída e ver hoje uma infância diferente da que eu tive, por exemplo. Só que eu penso que essa visão que a gente precisa ter, ela tem que servir para ajudar que essa construção seja não melhor, não existe, mas que a criança consiga viver algumas coisas que são importantes para ela na infância, que seja a brincadeira, que seja o próprio movimento, a expressão, que ela consiga dizer o que ela pensa, o que ela quer, como ela gosta, que ela consiga olhar o mundo e saber que ela pode ganhar ele. E isso não se faz só dentro de quatro paredes. Tem que viver para saber como acontece.

Trago Müller (2007, p. 136) para corroborar com a dimensão dada pela Professora Rosa em relação à criança e à infância

falando do sujeito criança não há como desvincular o lúdico deste olhar e a necessidade de sua potencialização nos espaços que a criança frequenta. (...) entre os direitos fundamentais, não podemos deixar de reivindicar também que se cumpra a condição para a arte, a brincadeira, a diversão, o movimento, a oportunidade da criação em amplos níveis como fazendo parte do cotidiano infantil e de todas as idades.

A Professora Violeta mencionou a construção das significações que tem de infância, a partir de seus próprios saberes pessoais, mas também das discussões e

saberes produzidos na formação inicial de modo que compreende a infância no sentido plural de sua representação, contextos e culturas. Ela fala da dimensão do brincar como característica da criança e vê nesta linguagem a possibilidade de compreender quem é a criança e como ela se relaciona com seu contexto.

Professora Violeta: parto da representação de infância a partir da minha própria infância, mas eu sou ciente que nem todas as infâncias foram e são assim, são de realidades diferentes, culturas diferentes, mas a característica da criança é o brincar, porque é através dele que a criança se relaciona com o mundo e a gente entende um pouco dela.

Ao conhecer as crianças, sua cultura, seus saberes a Professora Violeta se aproxima dos imaginários produzidos por elas na construção de suas infâncias. Assim, o lugar da infância pode ser visto por diferentes olhares, seja pelo olhar das crianças ou do adulto sobre a criança. Porém, é a criança que indica que infância ela pode construir de acordo com as oportunidades que lhes são conferidas na escola, na família, com os amigos, com os próprios professores. Por isso, a importância de propiciar a ela um lugar divertido, estimulador de aprendizagens, de descobertas, de conhecimento de si, na interação com seus pares, onde ela tenha tempo para brincar, imaginar e construir sua identidade, seus saberes e sua cultura infantil.

Nessa perspectiva, a narrativa da Professora Violeta trouxe seu olhar sobre as significações da infância, caracterizando-a como categoria social e intergeracional. Para Reis (2007, p. 51-52)

são as próprias crianças que nos apontam as metodologias construídas, a partir de seu imaginário. Pegando nossa mão ou fazendo com que olhemos para os enredos de suas brincadeiras, elas nos indicam o caminho de recolha de nossas memórias, sinalizando que essas metodologias podem nos auxiliar a enxergar como elas trabalham, constroem e transmitem seus saberes, criando em nós esses espaços de escuta e compreensão dos modos como elas operam a realidade.

Desse modo, as professoras partem das representações de suas experiências com as crianças, com as próprias infâncias e daquilo que acreditam ser significativo construir *para* e *com* a criança, a fim de que lhe seja conferido o direito a ter infância. Os saberes perpassam por infâncias transitórias, construídas em espaços e tempos diferenciados, mas que a partir do vivido elas atribuem sentidos relevantes aos saberes sobre a infância no presente.

Conhecer os saberes profissionais acerca da infância na formação inicial das professoras foi um dos objetivos da presente pesquisa. Iniciei essa busca já nas

experiências formadoras, ao acionar na memória delas tais significações e saberes. Depois, busquei com a entrevista semi-estruturada complementar tais saberes e, com isso, me aproximar cada vez mais das contribuições que a formação inicial oportunizou às Professoras Girassol, Rosa e Violeta em diferentes currículos e tempos formativos.

Os saberes da formação profissional, acerca da infância, foram construídos ao longo da formação inicial, em algumas disciplinas que remetiam à infância e sua relação com a criança, e foram adquirindo diferentes enfoques no decorrer do curso.

No caso das Professoras Girassol e Rosa, a infância era tratada pela dimensão histórica de autores que ficaram marcados e que na década de 90 a Teoria da Educação que se destacava era a Escola Nova e seus pressupostos para dar qualidade à educação. A discussão da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) na perspectiva da Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, como direito das crianças, embora não obrigatória, em creches e pré-escolas e o debate sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil fizeram parte do contexto de formação destas professoras.

No entanto, Professora Rosa menciona que estas discussões foram pouco problematizadas, durante o curso, nas disciplinas. Em eventos da educação, foi onde se aproximou do que representavam essas políticas para a Educação Infantil e para a infância das crianças.

Ah, eu não posso dizer que a universidade não fez nada, ela me deu um suporte, me deu esse amadurecimento da minha mente para eu poder ver isso, porque se eu não tivesse essa base da universidade eu também acho que não conseguiria ter esse olhar hoje, é claro que faltou muito, ela pode ser mais enriquecida ainda. (Professora Girassol)

Vamos pensar que a formação me deu muita coisa, mas o que eu vivi, o que eu penso sobre infância, o que eu pensava sobre a infância quando eu sai da faculdade era muito mais o que eu tinha vivenciado com aquelas crianças e com o olhar sobre aquilo que eu tinha realizado.(...) tive a idéia de que tinha várias infâncias, mas isso nunca foi aprofundado. (...) acho que não era a visão de infância, era muito mais em relação à criança no período pré-escolar. (...) eu acho que a formação acadêmica ali nos anos 90 ela poderia ter avançado, até porque estava toda uma discussão sobre os Referenciais Curriculares e aquilo foi pouco explorado pelo curso. Eu participei de eventos que eu fui e vi, ouvi, mas no curso não se materializou isso tudo (Professora Rosa)

Assim, a repercussão da educação nacional, as Diretrizes e Políticas Públicas, o saber fazer de uma época histórica influenciava diretamente os saberes

curriculares deste tempo. A partir destas mudanças no âmbito educacional iniciou um movimento para que o currículo vigente desde 1984 fosse reformulado de acordo com as demandas desse tempo.

Dessa forma, os saberes de uma pedagogia da Educação Infantil ainda não tinham alcançado as discussões sobre a infância nesta especificidade, no currículo das Professoras Girassol e Rosa. Já na matriz curricular formativa da Professora Violeta esta perspectiva foi iniciada e os debates sobre a criança pequena foram se instaurando nas discussões entre o encontro entre criança e infância, não só em algumas disciplinas específicas, mas na inovação do currículo com a disciplina articuladora (PED). De acordo com Violeta, a PED era o lugar de aproximação teórico-prática que ocorreu, desde o primeiro semestre, e que oportunizou discussões sobre a educação da criança em suas faixas etárias e contextos, propiciando a construção de um debate sobre a pedagogia da Infância. Segundo Faria (2007, p.77) “estamos falando do caráter interdisciplinar das pedagogias, que tratando de um objeto, a educação, que é uma prática social, demanda, obrigatoriamente, bases epistemológicas de diferentes ciências e campos do conhecimento.”

Para a autora (2007, p.77) “a pedagogia pouco se ocupou das crianças de 4 a 6 anos e praticamente nada fez para as de 0 a 4 anos de idade”. Além disso, ela enfatiza que é preciso aprender a ser professora de criança pequena, em creches e pré-escolas, pois é um tipo de professor que se diferencia dos outros, que atuam em distintos níveis de ensino.

Em vista disso, a proposta de uma pedagogia da Educação Infantil que garanta à criança pequena o direito à infância vem sendo discutida no âmbito da formação de professores, mas no curso de Pedagogia, esse debate ainda precisa ser ampliado às demandas da criança de zero a três anos.

As disciplinas eram voltadas para a questão da infância, do contexto, do espaço, da importância da educação infantil, do nosso trabalho frente à criança dessa idade, os direitos, mas me lembro de uma disciplina que me ajudou um pouco a pensar as questões com a criança menor, mas foi bem pouco e eu sempre ficava na dúvida do que é possível fazer. Eu lembro outra disciplina que foi para bebês na aula de música, dos vários tipos de música, da entonação da voz, do quanto é importante, o que tu pretende com aquela música, que sensações tu pretendes proporcionar para a criança, questões que não foram tão contempladas e intensas quanto foram na minha experiência profissional, mas isso foi o máximo que tivemos, o restante era focado para as crianças de três a seis anos. (Professora Violeta)

Foi a universidade, a debates na PED, que me fez entender tantas coisas sobre a infância, nas questões das observações, de entender as relações com as crianças, com o professor, o que elas queriam te falar com as coisas que estavam fazendo e que a gente não percebia. O brincar te proporciona tanto essa interação com a criança e eu não tinha essa noção, porque brincar, de repente, ela estava só brincando, mas aquilo é cheio de significados, porque a criança se expressa através do brincar, ela fala através dessa linguagem. (Professora Violeta)

Portanto, para as professoras, os saberes da formação profissional integraram os repertórios e as significações sobre a criança pré-escolar, no currículo de Girassol e Rosa, e na articulação mais próxima entre crianças e infâncias, no currículo vivenciado por Violeta. No entanto, isso não significa que elas tenham produzido seus saberes somente nas disciplinas e conteúdos disponibilizados nos referentes currículos, pois também se apropriaram destes a partir dos sentidos vividos em suas experiências profissionais e pessoais. Isso poder ser visto, nas narrativas, quando mencionam que os saberes sobre a infância foram construídos em suas experiências como professoras na Educação Infantil e no Ensino Superior, mas também aliados aos saberes docentes decorrentes de seus trajetos de vida.

Assim, a formação inicial vem contribuindo e tentando se aproximar das discussões e demandas da infância na educação, embora haja, ainda, muitos desafios a serem repensados no campo da formação.

Visto isto, trago as significações do campo dos saberes experienciais, aqueles em que as professoras articularam nas narrativas durante as experiências formadoras e nas entrevistas. Estes saberes lhes dão suporte para teorizar, argumentar, (re)construir os demais saberes da docência. Foi no campo da experiência profissional que as mesmas puderam compreender as infâncias que estavam proporcionando às crianças e as discussões que a Professora Rosa, como professora formadora, foi capaz de suscitar nos espaços de formação/autoformação.

Assim, destaco alguns saberes produzidos por elas, na experiência profissional acerca da infância.

eu aprendi foi com a minha prática, experimentando, foi com os cursos de formação sobre a educação infantil, com a própria criança, com os colegas, as leituras e reflexões do que eu fiz no dia, meus objetivos, o que eu quero no meu trabalho junto com as crianças. (Professora Girassol)

foi no trabalho com o berçário que eu consegui fazer tudo o que eu queria. Ali eu me sentia mais livre para fazer, experimentar o que eu achava mesmo, o que eu tinha construído sobre o que eu poderia proporcionar à infância daqueles bebês e como eles poderiam viver isso da maneira que eu acreditava que poderia ser feito (Professora Violeta).

para mim a infância é um espaço de tempo que a gente vive, que as pessoas vivem, que a gente olha pouco, parece que a gente não cuida, até pelas expressões que a gente usa, a criança cai e a gente diz "não foi nada"(...). Na experiência profissional não quero dizer como, mas eu quero que elas leiam coisas para chegarem às conclusões delas e eu tento ajudar. (Professora Rosa)

Nas narrativas das professoras pude perceber que os saberes e as significações sobre a infância são (re)construídas a cada experiência, com cada criança ou turma de formação inicial, pois é junto deles que elas constroem seus saberes práticos, que se autorizam a fundamentar sua prática docente a partir do vivido. Nesse sentido, é possível compreender o que diz Sarmiento (2005) sobre o conceito de infância, que está longe de ser universal, naturalizado e homogêneo.

Em relação aos saberes experienciais Morés, et.al (2004, p. 67) menciona que

percebemos que a experiência docente tem a forte função de ser um dos elementos dinamizadores da prática educativa, pois é através dela que os professores tomam consciência de que o seu papel não se limita a meros transmissores de saberes produzidos por outros, mas agentes construtores de saberes pedagógicos multifacetados que constituem os fundamentos da prática e da competência profissional.

A partir das falas das professoras acerca de seus saberes sobre a infância, elas foram também narrando os lugares em que construíram seus saberes e suas significações imaginárias.

É importante conhecer esses lugares, pois são eles que caracterizam estas e não outras representações. No entanto, esse olhar pode ser transformado, recriado, pois a infância “foi materialmente construída e continua em construção objetiva e simbólica” (MÜLLER, 2007, p. 141). Sendo assim, os saberes também podem ser (re)significados.

Para essa pesquisa, nesse tempo histórico, social, cultural e formativo as professoras encontraram alguns lugares onde foi possível (re)conhecer os saberes sobre a infância no trajeto formativo de cada uma. Dentre eles: no próprio trajeto de formação, na reflexão da transitoriedade da infância em tempos, espaços sociais e

culturais; nas práticas docentes; nos sentidos atribuídos à própria infância propiciada pela família e na formação inicial e na pós-graduação.

Professora Girassol: a questão da infância fui construindo na minha caminhada, nas minhas práticas de educadora, de professora.(...) as coisas que vivi porque assim como eu vivi isso, eu quero também proporcionar a eles esses momentos. Vejo que a infância, com o passar do tempo, ela vai mudando, com a época, não tem como não mudar.(...) onde eu pude vivenciar o que significa a infância e ter um entendimento maior sobre as questões envolvendo a infância foi no pós-graduação, depois de dez anos, mas no curso de formação não tive isso.

Professora Rosa: Eu acho que as concepções que eu tenho, as leituras que eu tenho hoje sobre a infância são das minhas atividades como professora do Ensino Superior formador.

Professora Violeta: ao que vivi na minha própria infância e na universidade foi aí que eu construí um pouco dessa questão. E eu penso que a mãe foi um pouco nossa professora em dar essa liberdade para a gente se expressar e tudo mais. E na universidade eu também refleti sobre tudo isso e que existe inúmeras infâncias, que não é só a minha, eu tenho a minha como sendo uma coisa boa para mim, que eu vivi, mas tem inúmeras infâncias.

Ao mencionarem onde foram construindo seus saberes sobre a infância, as professoras, também foram dando lugar a ela na formação pessoal e profissional no trajeto formativo. Esse lugar assume diferentes tempos e contextos, não é fixo e nem cria raiz, ele é transitório, é plural e a cada vivência ele assume diferentes roupagens, cores e texturas.

Nesse sentido, Delgado; Müller (2006, p.19-20) em entrevista feita a Sarmiento, interroga-o sobre os “tempos espaços-lugares das infâncias” e ele menciona o “entre-lugar”, em que a criança vive entre o veiculado pelas culturas adultas e pelo espaço social que é inserida num tempo passado e futuro. Nas palavras do autor

recupero essa ideia do “entre-lugar” (Bhabha, 1998) para considerar o espaço-tempo da infância numa dupla perspectiva. Por um lado, a criança vive o processo de transição inerente ao seu trajecto de desenvolvimento (isso não se nega, o que se recusa é que este seja um processo linear, padronizado em estágios e teleológico), sendo o seu lugar esse ponto de intercepção entre o que é a veiculação das culturas adultas, elas próprias compósitas e híbridas, e as culturas infantis, afirmadas pela interacção de pares e pelo processo de “socialização horizontal”, isto é de pertença social aos colectivos infantis, com as suas linguagens, códigos, protocolos, lógicas, artefactos, etc. Por outro lado, cada criança vive no interior de um sistema simbólico que administra o seu espaço social. Quer dizer, quando nasce a criança vai entrar num mundo em que lhe é permitido fazer certas coisas e outras lhe são interdidas, onde é conduzida a comportar-se e a pensar de determinados modos e onde outros modos de pensar ou de se comportar são reprimidos. Só que, ao crescer, esses modos de

administração simbólica do seu comportamento vão mudar, por vezes milimetricamente, por vezes de maneira abrupta, e portanto a criança está também no “entre-lugar” de uma condição geracional em transformação, combinando em cada momento concreto um passado e um futuro que se fundem, por vezes de forma caótica e através de impulsos contraditórios.

Trago esta perspectiva a fim de repensar o lugar da infância, por outro olhar, tentando compreender e conhecer a criança e sua infância pelo “entre-lugar”.

Desse modo, as professoras no processo de investigação-formação deram um lugar de destaque e privilegiado aos saberes e às aprendizagens compartilhadas entre elas e as crianças, as culturas infantis, os imaginários e (re)significação da infância em seus trajetos formativos.

Assim, os saberes (re)construídos pelas professoras nas experiências formadoras e na entrevista proporcionou a elas (re)visitarem lugares e tempos guardados em seus baús de memórias quando crianças e professoras de Educação Infantil. De acordo com Tardif; Raymond (2000, p.216)

de fato, as experiências formadoras vividas na família e na escola ocorrem antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e qualificar o que ela retém dessas experiências. Além de marcadores afetivos globais conservados sob a forma de preferências ou de repulsões, a pessoa dispõe, antes de mais nada, de referenciais de tempo e de lugares para indexar e fixar essas experiências na memória.

Compreendendo a infância como construção social e cultural de um tempo, penso que os lugares que ela habita dependem dos encontros que são oportunizados entre ela e a criança. Esse lugar pode ser concreto e pode ser imaginário, pode ser visível para alguns e invisível para outros. No entanto, a pesquisa contribuiu para que as professoras pudessem repensar que lugar a infância vinha ocupando na formação docente de cada uma. Ao narrarem sobre os possíveis lugares que encontraram a infância, puderam (re)visitar lugares por vezes esquecidos, abandonados, descuidados, no decorrer de seus processos formativos, e que nesse momento tiveram destaque.

A partir disso, trago algumas considerações acerca do lugar da infância nos currículos de pedagogia das professoras.

Para Professoras Rosa e Girassol, a infância não foi um tema enfatizado durante o curso. No entanto, nas experiências vividas em algumas disciplinas, destacaram pelas significações, alguns elementos que elas consideravam

pertinentes na construção da infância das crianças na Educação Infantil, como o brincar, a música, a literatura infantil, o movimento, a espontaneidade, a criatividade. Atividades interdisciplinares também foram destacadas no trajeto da formação inicial, o que propiciou um aprendizado significativo da aproximação teoria-prática experienciada pelas professoras.

Segundo a Professora Girassol o curso de Pedagogia ainda precisa articular alternativas para diminuir a “distância” entre escola-universidade. Na medida em que, as futuras professoras se aproximarem da realidade com as quais vão se deparar no decorrer da carreira profissional, poderão perceber as necessidades das crianças e (re)construírem, desde o início da formação, as maneiras de ser um professor de Educação Infantil.

posso falar do que eu leio, do que eu convivo com as meninas que fazem estágio aqui, e que eu posso te dizer é que a universidade está evoluindo, mas num ritmo muito lento e quando as meninas vem aqui para desenvolver as práticas, elas ainda vem muito despreparadas. (...) elas saem como eu sai a tantos anos atrás, com todo o gás, toda a vontade de fazer acontecer, e muitas vezes elas esquecem a realidade. (...) Mas com aquela ansiedade de querer mostrar, de querer fazer, mudar, transformar. E eu acho que a universidade tem que começar desde o início fazer elas conhecerem a escola e a realidade que elas vão encontrar desde o início do curso. (Girassol)

Nesta proposta de aproximação escola-universidade, a Professora Girassol estende o convite de participação efetiva também aos professores formadores, àqueles que estão na universidade para conhecerem mais de perto a realidade das escolas de Educação Infantil, pois assim poderiam contribuir mais pontualmente com a formação dos futuros professores da infância. Além disso, a troca de saberes e fazeres do cotidiano da escola e da formação inicial seria um campo enriquecedor de práticas docentes reflexivas em que a criança seria privilegiada.

A universidade tem que vir mais para dentro das escolas, os professores formadores, que trabalham na universidade eles tem que vir mais para dentro da escola, não adianta mandar só o aluno, eles tem que vir também, para conhecer, ver a realidade, caminhar aqui nesse chão e não ficar só naquele mundo deles lá. (Girassol)

A Professora Rosa também reflete sobre os discursos vividos na formação inicial e, agora, como professora formadora tenta criar o imaginário instituinte acerca dos saberes na formação de professores. Ela reconhece que o curso de Pedagogia ainda tem que discutir no coletivo que saberes estão (re)produzindo na formação inicial e como fica a formação daqueles que encontram na pedagogia o lugar para

aprenderem também a ser professor, que dimensão o saber-ser e o saber-fazer são produtores de uma pedagogia da infância. Segundo ela

O que acontece na universidade? Nós temos um discurso recorrente, principalmente aqui, de que a gente não tem que ensinar os alunos a fazer, mas a gente não coloca nada no lugar. Então, a gente diz que tal prática é tradicional, que tal coisa não se faz com a criança, mas a gente não põe nada no lugar. (Rosa)

Nesse sentido, encontro na pedagogia espaço de reflexão e mediação dos saberes construídos sobre o lugar da infância em diferentes contextos e, com isso, a possibilidade de promover debates na formação de professores sobre os diferentes olhares a respeito das infâncias. A partir disso, as discussões promovidas pelos saberes construídos na universidade e na experiência das práticas docentes podem suscitar reflexões mais aprofundadas sobre o tema da infância e suas relações no campo da pedagogia. Trago as idéias de Oliveira-Formosinho (2007, p. 31) quando diz que “a práxis é a casa da pedagogia”.

A autora comenta que o fato dos educadores terem um modelo pedagógico de infância é um fator de sustentação da sua práxis e pode transformar-se em muro ou em janela. O muro quando a situação do “discursivismo, teoricismo”, causa uma valorização acentuada das teorias em detrimento ao que menciona ser a janela, uma estrutura conceitual e prática, um contexto de ação e “reflexão-sobre-a-ação”, “uma ponte entre as aprendizagens dos professores e as aprendizagens das crianças, entre os percursos de co-construção do conhecimento e da ética” (Ibid., p.32).

Refletir o lugar da infância na formação de professores, no curso de Pedagogia, é estar atento às discussões sobre as demandas do ser professor na contemporaneidade e estabelecer um diálogo com as infâncias vividas e construídas no processo formativo dos docentes. Isso serve para repensarmos sobre essa pluralidade de significados e perceber a infância não como algo naturalizado, mas como direito que toda criança deveria ter de viver. Nesse sentido, tais reflexões, segundo Arroyo (2008, p. 121), “convidam a pedagogia a estar atenta à dinâmica da sociedade onde as imagens da infância se constroem e desconstroem”.

Já à Professora Violeta, foi possível visualizar a aproximação com questões da infância e da criança na Educação Infantil, na formação inicial, seja nas disciplinas ou na perspectiva interdisciplinar da PED. Penso ser este um ponto significativo, nesta matriz curricular, pois possibilita a construção do ser professor da

infância na Educação Infantil, da qual possui diferenças na maneira de se pensar uma proposta de trabalho, de observar as necessidades da criança pequena, sua cultura, seus saberes, sua história.

Assim, o Curso de Pedagogia da UFSM tem tentado aproximar os interesses dos acadêmicos, juntamente com as disposições legais e a realidade dos contextos de atuação, com o objetivo de qualificar o professor para enfrentar os desafios da educação desse tempo. No entanto, ainda a Educação Infantil precisa se consolidar na matriz curricular vigente, a fim de que o lugar da infância tenha visibilidade na construção dos saberes dos professores que pretendem atuar neste nível de ensino, buscando efetivar uma pedagogia da infância na Educação Infantil.

As narrativas das professoras e as contribuições que puderam ser refletidas e (re)significadas sobre o curso de Pedagogia deu-se a partir das vivências das professoras em distintos tempos de formação, onde o lugar da infância foi transitando nas diferentes matrizes curriculares. Além disso, os modelos e as marcas que os professores formadores produziram em cada uma durante o curso e das oportunidades formativas no âmbito de uma pedagogia da Educação Infantil ficaram registradas em suas narrativas (re)criando os imaginários sobre a infância na formação docente.

5 NO BAÚ DAS MEMÓRIAS, APRENDIZAGENS FORMATIVAS

*Estudara nos livros demais. Porém aprendia melhor no ver,
no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar.
(...) Se admirava de como um grilo sozinho, um só pequeno
grilo, podia desmontar os silêncios de uma noite!
(...) Quem se aproxima das origens se renova.
(...) Os mestres pregavam
que o fascínio poético vem das raízes da fala.
Manoel de Barros
(Aprendimentos, XIV, Segunda Infância, 2006)*

Inspiro-me no poeta Manoel de Barros para dar sentido ao que vi, ouvi e senti nesse processo de formação/autoformação que a pesquisa proporcionou a mim e as professoras envolvidas. Foi pela dimensão simbólica que pude me aproximar dos imaginários das professoras colaboradoras, que abriram seus baús de memórias e falaram de si. Ao remexer em seus baús percebi que eu também estava a procurar no meu, as lembranças de infância, de formação e as aprendizagens vividas no meu próprio trajeto formativo.

No início da pesquisa fui à busca de respostas, de conceitos construídos sobre a infância, das significações que permeavam o imaginário das professoras sobre o lugar onde elas se encontraram com a infância e que sentidos foram produzidos. O que elas iriam relatar-me literalmente sobre a infância? Seria a mesma construção social e cultural? Isso até foi dito, mas pela dimensão dos sentidos, dos saberes experienciais, pelas significações construídas com as crianças, por leituras e referenciais teóricos- metodológicos do saber-fazer, do saber-ser em seus processos formativos.

No entanto, para além desse sentido, a infância mostrou à pedagogia que ela não está pronta e nem explícita em um conceito universal e homogêneo. Ela está no cotidiano do tempo e do espaço oportunizado à criança, em um movimento de (des)encontro entre o brincar, a criatividade, o imaginário, a espontaneidade e a liberdade de expressar sua cultura e seus saberes em diferentes tempos, idades e contextos.

Isso tudo me fez perceber que a infância está em vários lugares e lugar nenhum, se não for pensada como um direito da criança, como objetivo principal do

professor que tem a possibilidade de contribuir com essa construção. A criança está de frente para a infância, só falta alguém apresentar uma à outra. Quando esse encontro acontece podemos falar então em uma pedagogia da infância. Esta tem a criança como protagonista de sua cultura e seus saberes em diferentes contextos históricos e sociais.

Dentre os lugares possíveis de encontrar a infância está a escola de Educação Infantil que deveria ter, por excelência, as representações do brincar, da espontaneidade, do espaço de criação aliados ao compromisso dos professores com o educar e o cuidar. Esta relação foi enfatizada na narrativa das professoras, demonstrando que os saberes experienciais, profissionais e pessoais lhes dão suporte para dialogar e conhecer como a criança vive se relaciona com seus pares, com os adultos e com o mundo.

Assim, os olhares das professoras, dependendo de onde estão, vão indicando os diferentes lugares da infância no trajeto formativo. Nas narrativas estiveram presentes a rememoração de suas próprias infâncias, os saberes e as significações imaginárias (re)construídas em cada tempo e espaço formativo. Para as professoras, muito do que pensam ser a infância está relacionado ao que foram quando crianças, as brincadeiras vividas, os lugares onde puderam ser crianças, a liberdade e o movimento de construir suas infâncias. Isso faz com que, também queriam oportunizar à criança, em suas práticas docentes, infâncias marcadas pelo brincar e outras linguagens próprias de sua cultura infantil.

Acredito que o trabalho com Histórias de Vida das professoras possibilitou não só rememorar seus tempos de criança, mas também (re)significarem como foi ser criança e como é vista esta no contexto social-histórico e cultural atual. Nesse momento, também revisei minha infância e as marcas, os ressentimentos, os divertimentos daquela época foram (re)construídos enquanto ouvia e interpretava as narrativas das Professoras Girassol, Rosa e Violeta. Então, reescrevi parte da minha história de vida onde o imaginário de idealização e romantização que por vezes eu fazia questão de mostrar, deram lugar aos medos, as inseguranças, aos fantasmas vividos e que deixava guardados num fundo falso do meu baú de memórias.

Nesse processo, ao trabalhar também com a Memória pude me aproximar dos saberes e das significações imaginárias das professoras, por meio de vivências particulares, que se transformaram em experiências formadoras pelos sentidos e significados que ficaram registrados em suas narrativas, oral e biográfica,

compartilhadas e (re)construídas no “Baú de memória” e “Álbum de infâncias”. Nessa oportunidade, pude conhecer seus trajetos formativos, as lembranças e as fotografias de tempos distintos, os saberes construídos na formação inicial e as relações de aprendizagem que faziam entre o passado e o presente em suas atuações profissionais. Cores, texturas e literatura fizeram parte de seus imaginários.

Trago na memória ainda lembranças e fotografias vivas dos momentos passados juntas naqueles dias, do lugar, dos aromas, dos risos, das lágrimas e das emoções vividas. Em um entrelaçamento de falas e silêncios as professoras foram narrando sobre si, sobre as expectativas e os desafios da formação docente. Lembranças do curso de Pedagogia foram trazidas e histórias singulares, em diferentes gerações, e matrizes curriculares fizeram parte da memória coletiva.

O elo entre as experiências narradas no trajeto formativo acionou outras recordações que ao partilharem foram mostrando os lugares que a infância foi vivida, deixando marcas e interrogações. Lugares formativos, de subjetividades, de olhares e de saberes (re)construídos a cada encontro com a criança e suas infâncias.

Neste movimento, os lugares da infância também transitaram entre os saberes construídos na formação inicial e na experiência profissional. As Professoras Girassol e Rosa que foram formadas pela mesma matriz curricular (1984) tinham pouco a falar sobre as discussões sobre a infância nas disciplinas de formação. No entanto, elas já tinham experiência profissional antes de ingressarem no curso e isso possibilitou que os saberes práticos tivessem outros sentidos e significados no processo de formação. Os lugares que elas puderam se apropriar das discussões sobre a infância foi para Girassol no curso de Pós-Graduação e para Rosa na experiência de professora formadora.

A Professora Violeta formada por outro desenho da matriz curricular (2004) já menciona a proximidade entre os debates entre a infância e a criança em diferentes disciplinas do curso. Porém, a infância da criança de zero a três anos ainda precisa ser contemplada nos espaços do curso de Pedagogia.

Ao revisitarem os saberes da formação profissional as professoras (re)conhecem as fragilidades das discussões e as possibilidades a serem repensadas para o currículo da Pedagogia. Com isso, elas atribuíram outros sentidos à formação profissional e esse processo de criação pode instaurar um imaginário instituinte sobre a infância e a formação docente.

A partir disso, algumas contribuições para o curso de Pedagogia, na especificidade da Educação Infantil, foram mencionadas ao longo das narrativas das professoras, incluindo: as experiências interdisciplinares promovidas no curso, as observações crítico-reflexivas acompanhadas pelos professores formadores, as discussões e as alternativas que podem ser construídas na disciplina articuladora (PED), bem como a aproximação entre escola-universidade, a fim de conhecer a realidade e os contextos em que se encontram as crianças na Educação Infantil e suas infâncias.

Os saberes sobre a infância, também, foram construídos pelas professoras em suas experiências profissionais e pessoais. Foi no cotidiano com as crianças, com as práticas docentes desenvolvidas e construídas, que Girassol, Rosa e Violeta puderam (re)significar seus saberes e os imaginários em diferentes tempos e espaços formativos.

As aprendizagens vividas e (re)significadas pelo trabalho com a memória, aliadas aos saberes docentes narrados, a partir das histórias de vida das professoras, possibilitou a cada uma a compreensão do conceito de formação/autoformação. As significações apontam para a formação docente como contínua, possível de (re)significação e (re)construção quando interrogam a si mesmas sobre seus saberes e práticas docentes, sobre as maneiras de ser e estar na profissão, como professoras, formadoras e eternas aprendentes do conhecimento de si.

Essa tomada de consciência não foi privilégio só das professoras colaboradoras, mas também minha, quando me deparo com as aprendizagens vividas nesse processo de pesquisa-formação. Ao longo da investigação aprendi a escutar as professoras e suas histórias e a escutar a mim mesma. Aprendi a observar as emoções e as reações; a respeitar o tempo, os saberes e as limitações de cada uma e a mim mesma. Aprendi a compreender as resistências ao falar e ao silenciar. Aprendi pela experiência formadora a potência do imaginário instituinte nas significações imaginárias, nos sentidos atribuídos à infância e na formação docente, do vivido e do projetado. Foram aprendizagens e saberes (re)construídos a cada encontro com professoras de Educação Infantil, com colegas de profissão, buscando em diferentes lugares a formação, a infância e seu encontro com a criança.

Dessa maneira, mais do que uma pesquisa de mestrado, esta investigação foi formativa tanto na dimensão pessoal quanto na profissional. Vivi dramas e comédias

interiores, num processo de aprendizagens de trabalhos apresentados, lembranças de viagens, professores, colegas, amigos. Construí um álbum de fotografias e histórias inesquecíveis e incomparáveis, que ficarão guardados em meu baú de memória formativa.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÂNTARA, A.V. de. *Imagens e memórias do cotidiano: o que os olhos vêem?* ALVES; N.; SGARBI, P. (Orgs) **Espaços e imagens na Escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANTUNES, H.S. *Imaginário Social e Formação Inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas*. In: ANTUNES, H.S. (Org). **Trajetória Docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria:UFSM, 2005.

ARROYO, M. *A infância interroga a pedagogia*. SARMENTO, M;GOUVEA, M.C.S. **Estudos da infância: saberes e práticas sócias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARCELOS, V. **Ponte Pênsil**. Porto Alegre, RS: AGE, 2007.

BARROS, M. **Memórias Inventadas: a segunda infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2006.

BARREIRO, C. B. **Pesquisa-formação: a construção de si na escuta do outro**. 2009. 127f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BENINI, M.M.G. **Possibilidades de aprendizagens do professor universitário numa experiência pedagógica interdisciplinar**. 2006. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRANDÃO, Z. **Pesquisa em Educação: conversas com pós-graduandos**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 6ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **As Encruzilhadas do Labirinto I: o domínio do homem**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

CHENET, N. **A condição docente no olhar de três gerações de professores formadores.** 2007. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

CÓRDOVA, R.de. Imaginário Social e Educação: criação e autonomia. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

CUNHA, M.I. da. **Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários.** Disponível em: www.unisinos.br/publicacoes.../pdfs.../182a186_art03_cunha.pdf. Acesso em: 27.04.09.

DAL-FORNO, J. P. **Imaginários e Saberes Docentes na Escola Inclusiva:** um estudo dos processos de formação e autoformação. 2005. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

DELGADO, A.C.C. **Infâncias e crianças: O que nós adultos sabemos sobre elas?** Portugal: CEDIC, 2004. Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/infancias_e_crianças.pdf. Acesso em 18.10.2007.

DELGADO, A.C.C; MÜLLER, F. **Infâncias, Tempos e Espaços:** um diálogo com Manuel Jacinto Sarmento. In: Revista Currículo sem fronteiras. Vol.6, n.1, 2006. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmento.htm>. Acesso em 14.06.2009.

DORNELLES, L.V. Na Escola Infantil Todo Mundo Brinca se Você Brinca. In: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P. da S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Armed, 2001.

FARIA, A.L.G de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G de.; PALHARES, M.S. (Orgs). **Educação Infantil Pós-LDB:** rumos e desafios. 6ªed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, V.L.de los S. **A constituição do professor e as instituições educacionais:** espaços possíveis de significação revisitados pela memória. 2003. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2003.

FERREIRA; N.T; EIZIRIK, M.F. Imaginário Social e Educação: revendo a escola. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n.61, jan./mar. 1994.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano editora, 2002.

GUEDES-PINTO, A.L. et al. **Memórias de leitura e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

GULLESTAD, M. Infâncias imaginadas: construções do eu e da sociedade nas Histórias de Vida. In: **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.509-535, 2005.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

JOSSO, M.C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

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

KEMEL ZANELLA, A. **Corpos que romperam o silêncio e (res)significaram uma experiência**: o teatro na formação inicial de professoras. 2008. 105f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

KUHLMANN JR, M. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2ªed., porto Alegre: Mediação, 2001.

KUREK, D.L. Ensaio sobre um sentido da infância e possíveis relações com a docência. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL. 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, 2008. 1CD-ROM.

LARROSSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. n.19, jan/fev/mar/abr, 2002.

LAVILLE, C. & DIONNE J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LOSADA, M.R. O Imaginário Radical de Castoriadis: seus pressupostos. In: AZEVEDO, N.S.N.(Org). **Imaginário e educação**: reflexões teóricas e aplicações. Campinas, SP: Alínea, 2006.

MALAGUZZI, L. História, Idéias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, M. O. Professores Falantes de Si na Sala de Aula, na Escola e na Constituição da Pedagogia. In: OLIVEIRA, V.F. de. **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2ªed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

MOITA, M.C. Percursos de formação e Trans-formação. In: NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 1992.

MOREIRA, D. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MORÉS, A.; CRUZ, D.C.; OLIVEIRA, G.P.; DUTRA, I.P; GAMA, L.T. Os saberes docentes frente à complexidade do processo educativo. In: OLIVEIRA, V.F. de. **Imagens de Professor**: significações do trabalho docente. 2ªed. Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

MÜLLER, V.R. **Histórias de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NÓVOA, A. (Org). **Vidas de Professores**. 2ª ed., Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, P. de S. **Vidas compartilhadas**: cultura e co-educação de gerações na vida cotidiana. São Paulo: Hucitec Fapesp, 1999.

OLIVEIRA, V. A memória na reconstrução da docência. In: VASCONCELOS, J.G; MAGALHÃES JUNIOR, A.G. **Memórias no plural**. Fortaleza: LCR, 2001.

_____. El grupo como dispositivo de formación de profesores. In: JORNADAS NACIONALES: PRÁCTICAS Y RESIDENCIAS EM LA FORMACIÓN DOCENTE. 3., 2008, Córdoba. **Anais...** Córdoba, 2008. Libro de Actas.

_____. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2ª ed., Ijuí: UNIJUÍ, 2004.

_____. **Imaginário social e escola de ensino médio.** 2ªed., Ijuí: UNIJUÍ, 2005.

_____. Narrativas e saberes docentes. In: **Narrativas e saberes docentes.** Ijuí: Unijuí, 2006.

_____. et al. O oral e a fotografia na pesquisa qualitativa. In: ABRAHÃO, M.H.M.B. **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria.** Porto Alegre: Ed. PUC/RS, 2004.

OLIVEIRA, V.F.de; OLIVEIRA, W.F. de. Criança e infância: quando o encontro é marcado e não acontece. In: **Vivências das infâncias: contextos e perspectivas.** Cadernos temáticos/ OMEP. Santa Maria: Pallotti, 2005.

OLIVEIRA, V.F.de; PEREZ, L.M.V. Imagens e imaginários: a dimensão simbólica do vivido e do pensado na formação de professoras. In: **Cadernos da Educação FaE/UFPEL,** Pelotas, p.153-170, jan/jun, 2002.

OLIVEIRA, W. **Cenários lúdicos:** o protagonismo infantil em distintos ambientes de uma Vila de invasão. 2002. 180f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J et al. **Pedagogia(s) da infância:** dialogando com o passado construindo o futuro. POA: Artmed, 2007.

ORLANDI, E.P. **As formas de silêncio:** no movimento dos sentidos. 6ªed., Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 2007.

PRADO, P.D. **Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenos da Educação Infantil.** 2006. 282f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2006.

PERES, L.; KUREK, D.L. Teias de anima. **Revista@mbienteeducação.** Vol1.,nº1. Jan/jul. São Paulo: 2008.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente.**4ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

REDIN, M.M. Memórias de infância e de escola: experiência e criação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL: PESQUISA EM EDUCAÇÃO E INSERÇÃO SOCIAL. 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, 2008. 1CD-ROM.

REIS, A.C. **Diálogos entre a infância dos educadores e os educadores de infância: dizeres que instituem práticas de formação.** 2007. 222f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2007.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da Sociologia da Infância. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p.361-378, 2005.

_____.; GOUVEA, M.C.S. de. **Estudos da Infância: educação e práticas sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade.** Disponível em: http://cedic.iec.uminho.pt/Textos_de_Trabalho/textos/encruzilhadas.pdf (p.1-22) Acesso em: 14.06.2009.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TARDIF, M; RAYMOND D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação & Sociedade**, Ano XXI, nº 73, dez., Campinas: CEDES, 2000. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v2/n73/4274pdf. Acesso em 14.10.2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, I.A. de C. Arquiteturas do Tempo nos Enredos de Professores/as. In: OLIVEIRA, V. **Narrativas e Saberes Docentes.** Ijuí: Unijuí, 2006.

TOMAZZETTI, C. M. **Pedagogia e Infância na perspectiva intercultural: implicações para a formação de professores.** 2004. 241f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 2004.

_____. Lugar de criança é na escola. Que escola? A educação da criança de zero a cinco anos. **Revista Educação Cidadã**. Ano 2008, vol.1, n.2. Santa Maria, 2008. Disponível em: www.santamaria.rs.gov/smed/revista/docs/200812_78.pdf. Acesso em: 14.06.2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Habilitação Magistério para a Educação Pré-Escolar e Matérias Pedagógicas do 2º Grau**. Santa Maria, 1984.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Educação Infantil Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA. Pró-Reitoria de Graduação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura Plena**. Santa Maria, 2007.

VANTI, E.dos S. Pedagogia da Infância: significações do ser criança para o pensamento filosófico e pedagógico no alvorecer da Modernidade. In: **Lições de Infância**: reflexões sobre a História da Educação Infantil. Pelotas: Seiva Publicações, 2004.

VASCONCELOS, G.A.N. Puxando um fio... In: VASCONCELOS, G.A.N. (Org). **Como me fiz professora**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASCONCELLOS, J. **Pandorga da lua**. Disponível em: <http://pedagogiaunifra.blogspot.com/2009/03/pandorga-da-lua.html>. Acesso em: 14.06.2009.

WESCHENFELDER, N.V. Afinal, Qual o Gênero da Educação Infantil? In: OLIVEIRA, V. **Imagens de professor**: significações do trabalho docente. 2ª ed., Ijuí: Unijuí, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Roteiro de Entrevista Semi-estruturada

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada:

Nome:

Idade:

Curso de Formação:

Ano de ingresso no curso:

Ano de conclusão do curso:

Tempo de atuação profissional:

Entrevista:

1. Conte seus trajetos formativos.
2. Por que professora de Educação Infantil?
3. Que representações tem sobre a infância? Onde foram construídos esses saberes?
4. Como a formação acadêmica, na universidade, contribuiu para construir saberes sobre a infância?
5. O que a experiência profissional já ter proporcionou construir em termos de aprendizagens e de saberes sobre a questão da infância?
6. Que lugar você dá a infância na sua formação?

APÊNDICE B: Roteiro das Vivências

Vivências

1. Experiência formadora: **Baú de memória: lembranças de formação**

- ❖ Cada colaboradora trará objetos significativos da formação inicial;
- ❖ Narrativa oral sobre as significações imaginárias dos objetos no trajeto formativo de cada uma;
- ❖ Narrativa biográfica do que representou vivenciar essa experiência e o que destaca de formativo.

2. Experiência formadora: **Álbum de infâncias**

- ❖ A partir de fotografias, recortes de imagens e demais materiais oportunizados, confeccionar um álbum que conte suas representações sobre a infância na formação inicial e na experiência profissional.

ANEXOS

ANEXO A : Termo de Confidencialidade**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do Projeto: “O lugar da infância na formação de três alunas egressas do curso de Pedagogia: seus saberes e suas significações imaginárias”.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Silvania Regina Pellenz Irgang

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 3221.5341- (55) 9985.6527

As pesquisadoras do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através de gravação em áudio e vídeo. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, no Centro de Educação, na Sala 3282, por um período de cinco anos sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Após este período, os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM, em 28/11/2008, com o número do CAAE nº 0244.0.243.000-08.

Santa Maria,dede 200....

.....
Valeska Fortes de Oliveira – CI 3013717446

.....
Silvania Regina Pellenz Irgang – CI 5061439575

ANEXO B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do Projeto: “O lugar da infância na formação de três alunas egressas do curso de Pedagogia: seus saberes e suas significações imaginárias”.

Pesquisadora responsável: Prof^a. Phd. Valeska Fortes de Oliveira

Autora: Silvania Regina Pellenz Irgang

Instituição/Departamento: PPGE/CE/UFSM

Telefone para contato: (55) 9985.6527 e (55) 3221-5341

Endereço: CE/UFSM - Sala 3282 (3220.9411) e Sala 3341-A

Essa pesquisa, a ser realizada com três alunas egressas do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria, tem como objetivo central conhecer e analisar os processos formativos, os saberes e as significações imaginárias de três alunas egressas do curso de Pedagogia Diurno da Universidade Federal de Santa Maria, sobre o lugar da infância na formação inicial e na experiência profissional.

Para tanto, as colaboradoras participarão de vivências e entrevistas semi-estruturadas, por meio de narrativas orais e relatos autobiográficos. Será necessário gravar essas entrevistas, com autorização de cada colaboradora, para que não se percam detalhes das falas das mesmas.

Depois de realizadas e transcritas as entrevistas, o conteúdo destas será entregue às colaboradoras para revisão e possível alteração, inclusão ou exclusão do que considerar necessário.

As informações obtidas serão utilizadas única e exclusivamente para essa pesquisa, sendo acessadas somente pela pesquisadora e pela autora e estará sob responsabilidade, apenas, das mesmas para responderem por eventual extravio ou vazamento de informações confidenciais. O anonimato dos sujeitos envolvidos será preservado em qualquer circunstância, o que envolve todas as atividades ou materiais escritos que se originarem desta pesquisa.

As colaboradoras podem deixar de participar do estudo se assim o desejarem, a qualquer momento, sem que disso advenha algum prejuízo. Não haverá dano moral ou risco, no entanto, em se tratando de Histórias de Vida

algumas lembranças poderão acarretar desconforto e a autora estará sensível a essas questões podendo encerrar a entrevista se assim for da vontade da entrevistada. A pesquisa não acarretará custos ou despesas às colaboradoras. Os possíveis benefícios para as alunas egressas do curso de Pedagogia da UFSM está no valor formativo/autoformativo da realização das narrativas, nas quais o sujeito, ao recordar fatos para narrá-los, pensa sobre eles novamente, podendo atribuir novos sentidos e significados a essas experiências e refletir também sobre seus saberes e suas significações imaginárias sobre o lugar da infância e as experiências profissionais. Além disso, traz contribuições para a discussão sobre as demandas do campo profissional em relação aos cursos de formação de professores no espaço da universidade.

Os resultados encontrados nesse estudo serão publicados em revistas indexadas na Área da Educação e/ou divulgados em eventos que abarque as questões problematizadas na investigação.

Em caso de necessidade de algum esclarecimento ou para cessar a participação no estudo, a autora estará disponível pelo telefone (55) 9985.6527, a qualquer momento, ou pelo (55) 3221.5341.

Eu, _____, acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li, tendo ficado claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo.

Assinatura da colaboradora

n.º. de identidade

Declaramos, abaixo assinado, que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa para a participação no estudo.

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da autora

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM
Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

ANEXO C: Carta de Aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM

 <p>MINISTÉRIO DA SAÚDE Conselho Nacional de Saúde Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)</p>	<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa Comitê de Ética em Pesquisa - CEP- UFSM REGISTRO CONEP: 243</p> 
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CARTA DE APROVAÇÃO

O Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM, reconhecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – (CONEP/MS) analisou o protocolo de pesquisa:

Título: O lugar da infância na formação de três alunas egressas do curso de Pedagogia: seus saberes e suas significações imaginárias.

Número do processo: 23081.017138/2008-56

CAAE (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética): 0244.0.243.000-08

Pesquisador Responsável: Valeska Maria Fortes de Oliveira

Este projeto foi APROVADO em seus aspectos éticos e metodológicos de acordo com as Diretrizes estabelecidas na Resolução 196/96 e complementares do Conselho Nacional de Saúde. Toda e qualquer alteração do Projeto, assim como os eventos adversos graves, deverão ser comunicados imediatamente a este Comitê. O pesquisador deve apresentar ao CEP:

Agosto/2009

Relatório final

Os membros do CEP-UFSM não participaram do processo de avaliação dos projetos onde constam como pesquisadores.

DATA DA REUNIÃO DE APROVAÇÃO: 25/112008

Santa Maria, 28 de novembro de 2008.



Lissandra Dal Lago

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – UFSM

Registro CONEP N. 243.