Prefácio de
António Nóvoa

Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves
(Orgs.)

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Escrita e autoria na formação profissional

Pedro & João editores

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCRITA E AUTORIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Pedro & João
editores

APOIO

CNPq
Conselho Nacional de Desenvolvimento
Científico e Tecnológico

FAPEMIG

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves
(Organizadoras)

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORAS/ES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

ESCRITA E AUTORIA NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves [Orgs.]

Narrativas autobiográficas de professoras/es da Educação Básica: escrita e autoria na formação profissional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 463p. 21 x 29,7 cm.

ISBN: 978-65-265-1753-6 [Impresso]
978-65-265-1761-1 [Digital]

1. Narrativas autobiográficas. 2. Educação Básica. 3. Autoria de professores. 4. Formação profissional continuada. I. Título.

CDD – 370

Capa: Maria Lúcia de Resende Lomba com finalização de Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Este livro é dedicado às pessoas que acreditam que a Educação transforma vidas, às pessoas que lutam por uma Educação transformadora e inclusiva como direito de todos.

AGRADECIMENTOS

Às/aos integrantes do Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb), profissionais que acreditam no poder da escrita, na divulgação científica e participação ativa de professores e professoras da Educação Básica na construção de políticas públicas. Este é um coletivo que a cada dia se fortalece, movido pelo desejo de conversar e de escutar ao outro e a si mesmo, de escrever, de reescrever e se inscrever.

Ao professor António Nóvoa – estudioso da docência e dos processos de formação profissional inicial e continuada de professores/as – que, incansavelmente, tem nos alertado sobre um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente. Gratidão pelo diálogo e escrita de mais um prefácio para o terceiro livro produzido pelo Geeppei/Geeppeb. A sua presença fortaleceu o nosso coletivo!

O nosso reconhecimento e agradecimento às escolas, instituições da Educação Básica, e às/aos professoras/es e demais profissionais, pela disponibilidade em nos receber e pelo acolhimento, com tanta abertura ao diálogo em meio aos seus tantos fazeres.

Nosso agradecimento à Olívia Almeida, pela revisão final dos textos que compõem este livro. E-mail: olivianalmeida@gmail.com.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) pelo financiamento desta pesquisa.

Ser Criança

Onde apagares a infância
enquanto cresceres,
verás aí nascer
sem brilho
o lado sombrio
de teu ser.
O quanto cresceres,
não cresças
além do amanhecer.

Libério
B.H. 16-09-95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPN – Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as
AEE – Atendimento Educacional Especializado
Anpepp – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
ASE – Auxiliares de Secretaria Escolar
ASG – Auxiliares de Serviços Gerais
BH – Belo Horizonte
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Ceale – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB – Câmara de Educação Básica
Ceert – Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades
Cecimig – Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais
Cefet/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Cemei – Centro Municipal de Educação Infantil
Cmei – Centro Municipal de Educação Infantil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Compir – Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial
CUPI – Curso Formação Professores na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DCNEB – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
EaD – Educação a Distância
ECEF1 – Especialização em Educação em Ciências para professoras do Ensino Fundamental 1
EF – Ensino Fundamental
EI – Educação Infantil
EM – Ensino Médio
ÉMA – Laboratoire École, Mutations, Apprentissages
Emei – Escola Municipal de Educação Infantil
Enem – Exame Nacional do Ensino Médio
Ensi – Ensino de Ciências por Investigação
ERE – Ensino Remoto Emergencial
ES – Espírito Santo
ESE – Escola Superior de Educação
FaE – Faculdade de Educação
FAED – Centro de Ciências Humanas e da Educação
Fapemig – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
Fecatec – Feira Interinstitucional de Ciências Aplicadas e Tecnologias
Fecitec – Feira de Ciências, Tecnologia, Educação e Cultura
Femic – Feira Mineira de Iniciação Científica
Finom – Faculdade do Noroeste de Minas
FUMEC – Fundação Mineira de Educação e Cultura
Fundep – Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa
Geaps – Grupo de Estudos Afropedagógico Sankofa
Gecriarp – Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores

Geeppeb – Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica
Geeppei – Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Infantil
Gerer – Gerência das Relações Étnico-Raciais
GGPIR – Grupo Gestor da Política de Promoção à Igualdade Racial de Belo Horizonte
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDPD – Inventário de Desenvolvimento Profissional Docente
IEAT – Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares
IEC – Instituto de Educação Continuada
IFSP – Instituto Federal de São Paulo
IPB – Instituto Politécnico de Bragança
Ipemig – Instituto Pedagógico de Minas Gerais
Laborei – Laboratório de Educação e Infância
Laseb – Programa de Pós-Graduação Lato Sensu em Docência na Educação Básica
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPI – Leitura e Escrita para a Primeira Infância
LIC – Linguagem, Interação e Conhecimento
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MHNJB – Museu de História Natural e Jardim Botânico
Mice – Mostra de Investigação Científica da Secretaria de Educação de Belo Horizonte
Nape – Laboratório Didática e Formação Docente
NEIM – Núcleo de Educação Infantil Municipal
Nufpaei – Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil
Nupedoc – Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte
Nupein – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
Orcid – Open Researcher and Contributor ID
PBH – Prefeitura de Belo Horizonte
PEPB – Projeto de Extensão Pensar a Educação
Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAIC – Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação
PREPES – Programa de Especialização de Professores de Ensino Superior
PROME – Programa de Mobilidade Estudantil
PROMESTRE – Mestrado Profissional Educação e Docência
Prouni – Programa Universidade para Todos
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RBEB – Revista Brasileira de Educação Básica
RJ – Rio de Janeiro
RME – Rede Municipal de Educação
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis
SEE/MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
Semed – Secretaria Municipal de Educação
SME – Secretaria Municipal de Educação
Smed – Secretaria Municipal de Educação
Udesc – Universidade do Estado de Santa Catarina
UEMG – Universidade do Estado de Minas Gerais
Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UnB – Universidade de Brasília
Uniasselvi – Centro Universitário Leonardo da Vinci
Unicid – Universidade Cidade de São Paulo
Uninter – Centro Universitário Internacional
Unipac – Universidade Presidente Antônio Carlos
Uniptan – Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves
Univali – Universidade do Vale do Itajaí
Unisc – Universidade de Santa Cruz do Sul
Unopar – Universidade Norte do Paraná
UP – Universidade do Porto
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

Prefácio **17**
António Nóvoa

Apresentação **21**

1. Escrita autobiográfica, prática formativa de autoria de professoras/es e divulgação científica: em busca de uma metodologia de formação profissional e de uma voz coletiva pelo Geeppeb **35**
Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves

2. Das histórias que (não) me contaram às histórias que eu conto: narrativas sobre literatura, infância e racismo **69**
Aline Aparecida Camargos Costa

3. Memórias brincantes: a trajetória de uma professora de Educação Infantil em busca de uma docência sensível para a infância **83**
Jéssica Helena Santos de Abreu

4. Iniciação à docência e os seus desafios: profissionalidade docente, registro, compartilhamento de saberes e de práticas pedagógicas na Educação Básica **93**
Bárbara Souza Teixeira

5. Trajetórias identitárias na construção de uma consciência racial: flores e dores **107**
Juliana Moreira Borges

6. Afluentes pedagógicos: o encontro das águas de uma professora quilombola em contexto urbano na cidade de Belo Horizonte – MG **123**
Luciana de Souza Matias

7. O corpo negro e a educação: experienciações que me constituem enquanto docente **141**
Andréia Cristina Pereira

8. O tornar-se negra de uma professora e os seus processos de subjetivação: a luta por uma educação antirracista na Educação Básica **163**
Fabíola Cristina Santos Costa

9. Entrelaçamentos: reflexões sobre a formação inicial e continuada para o exercício da docência na Educação Infantil **181**
Ednalva Martins Santos

10. Entrelaçando experiências de vida pessoal, acadêmica e profissional: os passos e impasses da Educação Básica ao ensino superior **197**
Regina Coele Cordeiro

11. Reservatório de saberes: memórias e reflexões sobre o processo de formação inicial e continuada de uma professora na Educação Infantil **211**
Hellen Martins

12. Inserção e acolhimento na Educação Infantil: sobre afetar e deixar-se afetar **225**
Juliana Alves Bezerra de Andrade

13. Do encontro de uma docência com bebês: reflexos da pesquisa na constituição de uma professora pesquisadora **241**
Lidiane Pereira Evangelista

14. Quando a Educação Infantil pede tempo integral: repercussões no exercício da docência **255**
Camila Vieira da Rosa Alves

15. A perspectiva de uma pedagoga acerca da rotina diária nas instituições de Educação Infantil: as crianças como ponto de partida (e ponto de chegada) **267**
Débora Marina Picinato

16. Marcas de uma trajetória profissional e acadêmica: educação, infância e o encontro com Mikhail Bakhtin **283**
Joselma Salazar de Castro

17. O encontro com os bebês na construção dos sentidos de ser professora na Educação Infantil **299**
Rosinete Valdeci Schmitt

18. Interações que ficam na memória: uma conexão de afeto da vida para a docência na Educação Infantil **321**
Denise Alves dos Santos

19. Dos entroncamentos de uma figueira ao processo de transformação social de um professor negro **345**
Ronaldo Manoel das Mercês

20. Uma professora de História em busca de uma educação decolonial e antirracista na Educação Básica: reflexões e inflexões sobre o trabalho pedagógico com base na lei nº 11.645/08 **365**
Flávia Regina de Oliveira Chaves

21. O encontro da vida profissional e pessoal em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG: trajetória de uma professora de origem periférica **383**
Mércia Patrício Grigório Valério

22. Parceria entre a escola básica e a universidade por meio da extensão universitária: construindo experiências **397**
Henrique Melo Franco Ribeiro

23. Tornar-se professora negra: entre a construção de estratégias pessoais, o ativismo e o antirracismo na vida e na escola **415**
Juliana das Graças Gonçalves Gualberto

24. O movimento de formação profissional continuada e a transformação docente: disponibilidade, busca e inquietude **439**
Noeme Rosa de Carvalho

Índice remissivo **455**

PREFÁCIO

Vivemos[1] tempos de profunda transformação na educação, marcados por um apelo cada vez mais forte a lógicas consumistas e individualistas. A grande indústria global da educação tem vindo a influenciar as políticas, as escolas e os professores, sobretudo através das realidades digitais. Várias tendências das neurociências e as grandes operações de avaliação, como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), têm contribuído também para valorizar sobretudo as "aprendizagens" personalizadas e mensuráveis. São utopias negativas que põem em causa a educação como bem público e comum.

A pandemia deu uma dimensão inesperada a estas correntes, destacando que as aprendizagens podem acontecer em todos os tempos e em todos os lugares: em casa, em espaços privados, num computador… Em causa ficou a ideia da educação como lugar de relação, de trabalho, de convivialidade, onde as crianças podem encontrar o mundo e encontrar-se com ele. Precisamos, por isso, de valorizar o encontro humano, que exige tempo e não acontece num espaço vazio, nem dentro de uma máquina. Sem encontro não há educação. Mais do que reagir às transformações que nos querem impor, de fora, nomeadamente através de soluções tecnológicas, precisamos de construir as nossas próprias dinâmicas de transformação da educação.

Podemos estar a assistir a uma fractura fundamental entre: aprendizagens "inovadoras", "inspiradoras", de alta tecnologia, realizadas em diferentes espaços privados de grande "exigência" e "qualidade", para os grupos privilegiados; e uma escola pública desvalorizada, baseada sobretudo em tarefas de acolhimento e de apoio social, para a generalidade dos mais frágeis. A fractura educacional é causa e consequência de fracturas sociais mais amplas.

A acção emancipatória consiste em mudar rumos que parecem inevitáveis. Para isso, é preciso *resistir*, não apenas denunciando, mas também construindo alternativas. A liberdade da crítica é fundamental, mas torna-se inútil se, ao mesmo tempo, não nos envolvermos em realizações concretas. No mundo, e no Brasil também, há milhares e milhares de experiências educativas extraordinárias, mas infelizmente pouco conhecidas, que precisam de ter visibilidade e de ser partilhadas. É daqui que pode nascer um verdadeiro movimento de transformação da educação.

Leio este livro *Narrativas autobiográficas de professoras/es da Educação Básica: escrita e autoria na formação profissional*, organizado por Maria Lúcia de Resende Lomba e Libéria Neves, como um gesto de resistência e de afirmação de professoras e professores através das suas histórias. As 23 autoras e os dois autores explicam-nos o que fazem e o que pensam, apresentam-nos as suas histórias e revelam-nos uma capacidade única de

[1] O texto foi mantido no idioma português de Portugal.

afirmação da profissão docente. Na singularidade de cada uma destas narrativas, está um sentido maior da profissão, nas suas dimensões pessoais e colectivas.

Uma das fronteiras principais de resistência é a defesa dos professores. Vivemos uma crise mundial da profissão docente, que tem raízes materiais (baixos salários, fragilidade da carreira, deficientes condições de trabalho, etc.), mas vai muito para além delas. Estamos a assistir a uma corrosão da profissionalidade docente, com reflexos na imagem e na *auctoritas* dos professores. Os nomes que se chamam aos professores – facilitadores, colaboradores, animadores, guias, mentores… – ilustram um problema com a identidade profissional. Traduzem uma diminuição da *auctoritas* no plano individual, mas sobretudo no plano colectivo da profissão.

Não se trata, obviamente, de "autoridade" no seu sentido literal. Trata-se de recorrer à raiz etimológica da palavra, *augere*, que significa aumentar, alargar, ampliar, consolidar. A *auctoritas* tem como base um conhecimento próprio, específico dos professores, e uma responsabilidade ética e social. Traduz-se num reconhecimento individual, em particular no que diz respeito à relação professor-aluno, mas sobretudo num reconhecimento colectivo, mais amplo, da própria profissão e do seu papel na sociedade.

A *auctoritas* não existe num espaço privado, define-se numa esfera pública, numa dimensão pública. Nesse sentido, é muito importante "publicar a profissão", expressão insólita, mas que se destina a marcar a necessidade de lhe dar notoriedade pública, de valorizar o conhecimento próprio da profissão e de afirmar a responsabilidade comum dos professores. A educação existe num espaço público. A profissão docente também.

É fundamental pensar a educação e a profissão docente à luz dos direitos humanos. É uma questão central para os professores e para a sua *auctoritas*. É este gesto que permite aos professores afirmar o carácter público da profissão docente, e assumir uma responsabilidade pública dentro e fora das escolas. Nos últimos dois anos, os lemas do Dia Mundial do Professor foram escolhidos com cuidado: em 2022, *A transformação da educação começa com os professores*; e em 2023, *Os professores de que precisamos para a educação que queremos*. A minha sugestão para 2024 seria *Recuperar a grande missão humanista dos professores*, para bem sublinhar o compromisso público da profissão com os direitos humanos.

As histórias que contamos uns aos outros são tão fundamentais quanto a cultura e a ciência para nos situarmos no presente e no futuro. Precisamos destas histórias e de construir espaços de conversa, de reflexão e de decisão. As universidades têm um papel importante a cumprir, se forem capazes de um compromisso forte com os professores da Educação Básica. Em pé de igualdade. Criar espaços de conversa e de diálogo é o ponto de partida para a construção de histórias comuns. A escrita é um momento de liberdade. A acção é o momento em que se defende a liberdade colectivamente. Tudo está presente neste livro.

Conhecer e reconhecer. Tornar público. Dar voz aos professores. Retirá-los do lugar de espectadores. Escrever o que ainda não sabemos. Avançar experiências e experimentações. No começo está sempre a coragem da escrita e da acção, da autoria. Não se pode esperar pela inspiração. Temos de a procurar. Os professores têm uma

responsabilidade única: libertar o futuro, abrir novas possibilidades de futuro aos alunos e às sociedades. No dia em que perdermos a "capacidade de aspirar", definida no seu sentido cultural e não apenas individual, a escola tornar-se-á inútil. Ensinar é viver duas vezes.

António Nóvoa
Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do IEAT-UFMG

Lisboa, 22 de julho de 2024.

APRESENTAÇÃO

Em continuidade às nossas buscas pelo diálogo com professoras/es da Educação Básica de diversas instituições educacionais brasileiras, ao final do ano de 2022 demos início à pesquisa[1] intitulada *Narrativas autobiográficas e a formação continuada de professoras/es da Educação Básica: a potência do compartilhamento de experiências por meio da escrita* (2023-2025). Este estudo tem como objetivo geral contribuir com a prática formativa da autoria de professoras/es da Educação Básica, assim como sistematizar uma metodologia de formação continuada. Nesse percurso, construímos reflexões sobre a docência e fomentamos a formação profissional continuada por meio da escrita autobiográfica, autoria de professores e divulgação científica no Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb).

O Geeppeb – grupo de participantes desta pesquisa – inicialmente foi formado por 35 professoras/es de diferentes regiões brasileiras e das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A composição deste grupo teve o seu início ao final do ano de 2022, enquanto outros integrantes se juntaram a nós durante os primeiros meses do ano de 2023. Destas 35 intenções de capítulo, 24 textos estão presentes neste livro, enquanto outras escritas, realizadas neste coletivo, foram publicadas em revistas[2] ou tomaram ou ainda estão tomando o caminho de publicação independente em livro. Importa destacar que, neste coletivo, houve uma longa trajetória de estudos, escrita e troca entre os integrantes do grupo, que se formou e iniciou suas atividades com a aprovação do projeto pelo CNPq – em 1º de novembro de 2022 – e se encontra em desenvolvimento até meados de 2025. Nesta mesma época, o Geeppeb, somando ao nosso grupo de pesquisa, estava composto por 75 integrantes, que vivenciavam algum processo de escrita, fosse ele o início da formação do grupo – como estava acontecendo com o nosso –, ou com aqueles grupos envolvidos na publicação e na divulgação dos dois livros já produzidos neste coletivo (Lomba, 2021; 2023).[3]

Destacamos que durante o percurso desta pesquisa, entre outras ações, produzimos 24 capítulos, os quais se encontram reunidos neste livro: *Narrativas autobiográficas de professoras/es da Educação Básica: escrita e autoria na formação profissional.* No início do projeto, nós, organizadoras deste livro, apresentamos aos integrantes a proposta para que trouxessem para a escrita memórias da infância e adolescência, dos tempos escolares ou da formação inicial, e que estas vivências estivessem de algum modo ainda

[1] Chamada pública Fapemig nº 017/2022, projeto de pesquisa de pós-doutorado de Maria Lúcia de Resende Lomba, coordenado por Libéria Neves, com financiamento do CNPq.

[2] Uma delas foi a Revista Brasileira de Educação Básica (RBEB), uma das ações do Programa de Extensão Pensar a Educação (PEPB) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

[3] LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021. v. 1; LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2.

presentes nos desafios vividos no cotidiano das instituições escolares nas quais trabalhavam. Ou seja, qual era a proposta de trabalho em desenvolvimento, o que cada docente defendia e acreditava, considerando os desafios enfrentados durante o percurso escolar e formativo ou que continuavam enfrentando. A escrita passava por estas reflexões, buscava apresentar as vivências da infância em tempos escolares com o objetivo de abordar o processo de tornar-se o/a professor/a ao longo da vida, as muitas interações e formações. A pergunta retomava sempre: o que aconteceu para que cada um/a se tornasse ou estivesse se tornando o/a professor/a que se apresentava ali no grupo de tal modo? Sendo assim, nesta escrita – que significa o processo e o resultado da pesquisa –, se encontra o que foi vivido, os desafios e as descobertas, as interações e o diálogo entre a Educação Básica e a universidade, mas também as ações, os diferentes modos de exercer a docência no cotidiano das instituições escolares como *lócus* de produção de conhecimento profissional.

Esta pesquisa tem como referencial teórico e metodológico a obra do pesquisador português António Nóvoa,[4] estudioso da formação inicial e continuada de professoras/es, que há tempos vem nos afirmando sobre a centralidade da dimensão pessoal na profissão docente. Destacamos que em um de seus primeiros textos que circularam no Brasil, desde o início da década de 1990, *Vidas de professores*,[5] há uma frase de Nóvoa bastante conhecida: "O professor é a pessoa, e uma parte importante da pessoa é o professor" (1992, p. 15). Nesta mesma obra, ele afirma que é impossível separar o eu profissional do eu pessoal, e, desde então, vem nos alertando sobre a necessidade de superarmos as divisões que têm prevalecido nas propostas de formação de professores entre o desenvolvimento pessoal e o desenvolvimento profissional: "A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se'" (Nóvoa, 1992, p. 12). Não se trata de secundarizar os aspectos teóricos da formação, mas de assumir que o

[4] António Nóvoa é Reitor Honorário da Universidade de Lisboa desde 2014, tendo sido Reitor desta Universidade entre 2006 e 2013. Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa desde 1996. Em 12 de dezembro de 2024, a Universidade de Lisboa realizou cerimônia para assinalar a jubilação e a entrega da insígnia de Professor Emérito a António Nóvoa. Embaixador de Portugal junto da UNESCO, em Paris, entre 2018 e 2021. Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genéve, em 1986. Doutor em História pela Universidade de Paris IV – Sorbonne, em 2006. Doutor Honoris Causa pela Universidade do Algarve (2015), pela Universidade de Brasília (2015), pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (2016), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017), pela Universidade Federal de Santa Maria (2019) e pela Universidade de São Paulo (2021). Professor honorário do Instituto Politécnico de Macau, China (2018). Foi Presidente da Associação Internacional de História da Educação (ISCHE), entre 2000 e 2003, e, em 2012, presidiu as comemorações do Dia de Portugal, de Camões e das Comunidades Portuguesas. É Membro Acadêmico Correspondente pela Academia Internacional da Cultura Portuguesa desde 2015 e Acadêmico Efetivo da Academia das Ciências de Lisboa (Classe de Letras: 3ª Secção – Filosofia, Psicologia e Ciências da Educação) desde 2022. Foi membro do Conselho de Estado, entre 2022 e 2024. Cátedra Fundep Magda Soares de Educação Básica do Instituto de Estudos Avançados Transdisciplinares da Universidade Federal de Minas Gerais (IEAT/UFMG).

[5] NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: _____. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

professor é uma pessoa e que a sua formação não se dará pela acumulação de cursos, palestras e certificados. Trata-se de pensar alternativas para que estas formações garantam, a cada um dos envolvidos, espaço e tempo para o desenvolvimento da reflexividade crítica sobre as próprias práticas docentes, movimento no qual cada um constrói e reconstrói a sua identidade profissional.

Para Nóvoa (1992), recuperar o lugar da formação, com toda a sua complexidade, significa também resgatar a importância da profissão docente, cuja dimensão pessoal é fundamental. Como exemplo, em entrevista a Lomba e Faria Filho (2023),[6] Nóvoa cita a pandemia de Covid-19, que tornou ainda mais evidente esta realidade sobre a importância do cuidado dos professores como pessoas, do seu bem-estar, da sua saúde mental, das suas condições de vida e de trabalho. Nesse sentido, o conhecer a si mesmo é de fundamental importância, faz parte do nosso conhecimento como pessoas e do nosso conhecimento profissional, sendo este "um conhecimento que deve ser partilhado com os outros. Para o exercício da profissão docente precisamos do apoio dos outros colegas, de nos inserirmos num coletivo docente" (Nóvoa, 2023, p. 13).[7]

Nesse caminho, no Geeppeb, acreditamos que primeiro é necessário pensarmos na nossa própria formação antes de pensarmos sobre a formação do outro. E, diante do fato de que temos muito a dizer sobre o que fazemos e pensamos sobre a profissão docente, sobre o trabalho que exercemos, reafirmamos em mais este livro a relevância da escrita autobiográfica durante esse percurso de reflexividade crítica em cada etapa da pesquisa (2023-2025). Nesse coletivo, produzimos escritas que abordam a profissão docente na Educação Básica em sua essência. E é sobre isso que trata cada um dos 24 capítulos apresentados a seguir.

Em **ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA, PRÁTICA FORMATIVA DE AUTORIA DE PROFESSORAS/ES E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DE UMA VOZ COLETIVA PELO GEEPPEB,** nós, organizadoras deste livro, professoras **Maria Lúcia de Resende Lomba e Libéria Neves** – diferentemente dos outros capítulos, não apresentamos a nossa trajetória de vida, mas sim o desenvolvimento de uma pesquisa (2023-2025), a qual, articulada ao ensino, à extensão universitária e à divulgação científica, teve como objetivo geral contribuir com a prática formativa da autoria de professoras/es de diferentes regiões brasileiras e das 3 etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como sistematizar uma metodologia de formação continuada. Nesse percurso, construímos reflexões sobre a docência e fomentamos a formação profissional continuada por meio da escrita autobiográfica, autoria de professoras/es e divulgação científica. A referida pesquisa se apoia nos estudos desenvolvidos por António Nóvoa, que, além do método autobiográfico, considera uma complexa rede de fatores que envolve os processos de formação docente – inicial e continuada – e os desafios presentes

[6] LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222/48158. Acesso em: 21 nov. 2023.

[7] NÓVOA, Antônio. Prefácio. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil:* reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. p. 12-14.

diante da necessidade de maior diálogo entre universidade e Educação Básica para pensarmos em novas possibilidades de formação de professoras/es. Nesse capítulo, também apresentamos as percepções das/os participantes da pesquisa – também autoras/es deste livro – e, em suma, há uma concordância em dizer que a escrita sobre si não é algo simples, envolve identificar e escolher o que narrar entre uma diversidade e multiplicidade de temas, definir os objetivos da escrita e o necessário recorte sobre os pontos da história de vida a serem abordados em tão poucas páginas. Enfim, trata-se de uma imersão na profissão docente em que cada autor/a se forma e se transforma num processo dialético e contínuo e, especificamente em nosso grupo, um encontro entre professoras/es e pesquisadoras/es da Educação Básica.

No capítulo **DAS HISTÓRIAS QUE (NÃO) ME CONTARAM ÀS HISTÓRIAS QUE EU CONTO: SOBRE LITERATURA, INFÂNCIA E RACISMO**, a professora **Aline Aparecida Camargos Costa** analisa a sua trajetória pessoal e profissional com a intenção de destacar as marcas deixadas pela educação – tanto as positivas quanto as negativas – e o quão relevantes estas foram em sua transformação social. Com esse intuito, compartilha momentos importantes, dos seus tempos de criança até se tornar a professora antirracista, pedagoga apaixonada pela literatura e pesquisadora das infâncias. A autora inicia o capítulo narrando "as histórias que a contaram" perpassadas por suas memórias de infância; depois relê as entrelinhas em "as histórias que não foram contadas a ela", sobretudo no ambiente escolar. Segue o texto refletindo sobre "as histórias que ela pode contar" a partir das aprendizagens oportunizadas pela sua trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Em um movimento *sankofa*, Aline Costa retorna ao passado para relembrar suas vivências que se tornaram experiências, envolvendo a literatura, o contexto escolar, a(s) infância(s) e o racismo, temáticas que orientaram sua formação profissional e influenciam suas práticas no tempo presente, num movimento que busca projetar o futuro.

A professora **Jéssica Helena Santos de Abreu**, em seu capítulo **MEMÓRIAS BRINCANTES: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BUSCA DE UMA DOCÊNCIA SENSÍVEL PARA A INFÂNCIA**, nos convida a pensar em uma formação profissional na qual possamos nos reconectar com a nossa infância, não só reavendo memórias, mas ressignificando-as e vivendo ou revivendo as linguagens da infância. A autora tem por objetivo evidenciar a relevância de uma formação docente que dialogue com as culturas infantis em suas múltiplas linguagens, tendo por princípio as interações e as brincadeiras como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. Ao rememorar sobre a sua infância, formação inicial e continuada em meio à profissão, nos apresenta reflexões sobre a sua constituição de um olhar sensível para a docência nesta primeira etapa da Educação Básica e sua relação com as experiências estéticas e brincantes. A sua busca é por uma docência sensível, que esteja comprometida com o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas linguagens, visto que esta requer uma ação docente consciente, um olhar curioso e criativo, que busca potencializar as experiências e aprendizados das crianças.

No capítulo **INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E OS SEUS DESAFIOS: PROFISSIONALIDADE DOCENTE, REGISTRO, COMPARTILHAMENTO DE SABERES E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA**

EDUCAÇÃO BÁSICA, a professora **Bárbara Souza Teixeira** narra sua jornada da Educação Infantil ao Ensino Médio, nos mostrando como suas vivências escolares, em sua maior parte composta por vivências felizes, influenciaram o seu desejo de se tornar professora. A autora explora a sua trajetória profissional nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, abordando os desafios que enfrentou em seu início de carreira, além da complexidade do cotidiano de uma sala de aula "real". Ao tratar das inseguranças e aprendizados que marcaram os seus primeiros anos de docência, destaca a necessidade de uma rede de apoio e formação continuada para professoras/es iniciantes e evidencia que a transição da teoria para a prática é um processo árduo, mas essencial para a formação docente. Bárbara Teixeira enfatiza que a verdadeira essência da escola está nos pequenos momentos e na construção contínua de experiências significativas, defendendo a necessidade de registros sistemáticos dessas vivências para inspirar e enriquecer o trabalho. Também argumenta que as professoras da Educação Básica possuem um conhecimento único, derivado de suas experiências diárias, que deve ser valorizado e disseminado para construir um conhecimento coletivo que fomente uma cultura de reflexão e troca de saberes. A autora defende que a documentação e o compartilhamento de práticas pedagógicas ampliam o repertório docente e promovem uma educação mais colaborativa e reflexiva. Este capítulo é um convite para que professoras/es se tornem protagonistas de suas próprias trajetórias profissionais, registrando e compartilhando suas práticas docentes como algo transformador.

No capítulo **TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA RACIAL**, a professora **Juliana Moreira Borges** nos apresenta uma imersão e uma viagem dialógica entre a sua trajetória pessoal e profissional, que perpassa pela sua construção identitária na compreensão de que se formar ultrapassa as fronteiras acadêmicas que balizam muitos saberes, mas que sozinhas não produzem formação humana. Nesse percurso, os atravessamentos sociais e familiares da autora foram convidados a fazer parte e a compor essa viagem edificante sobre a sua existência. Enfim, mapear a sua formação inicial e continuada e desnudar as suas vivências relacionando-as com a sua profissão e a educação são os objetivos principais da sua escrita, que transita entre flores, dores e ancestralidade. A autora apresenta como proposta uma reflexão sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, por meio de um diálogo com as ciências teóricas e empíricas que versam sobre o tema em questão, visando colaborar com a prática pedagógica dos profissionais que trabalham nesta etapa da Educação Básica, tendo em vista as crianças negras que clamam por uma prática pedagógica antirracista.

A professora **Luciana de Souza Matias** ao afirmar que seus passos vêm de longe, reivindica uma conexão profunda com as raízes que moldaram quem ela é. Essa afirmação não é apenas uma expressão pessoal, mas uma resistência direta ao projeto colonial que tenta apagar ou distorcer a sua história. A sua escrita se torna um ato de afirmar sua própria existência e a continuidade daqueles que vieram antes dela. No capítulo **AFLUENTES PEDAGÓGICOS: O ENCONTRO DAS ÁGUAS DE UMA PROFESSORA QUILOMBOLA EM CONTEXTO URBANO NA CIDADE DE BELO HORIZONTE – MG**, Luciana

tem como objetivo honrar a sua ancestralidade e redefinir a sua identidade em relação a ela. Ao reconhecer e valorizar a sua herança, acredita contribuir para a interrupção do ciclo de opressão colonial e permitindo que sua narrativa pessoal se funda com a narrativa coletiva de sua comunidade ancestral. A autora também nos traz a reflexão que ela, assim como as pessoas quilombolas, especialmente as do Quilombo Família Mattias, têm um jeito de contar a sua história, de forma circular, ou seja, começam em um ponto e, depois, retornam ao mesmo, como se quisessem que o ouvinte não perdesse nenhuma informação. Luciana avalia que esse modo de ser a fez enfrentar e ainda enfrenta muitos obstáculos no sistema educacional e acadêmico, uma vez que estes prezam e ensinam a "forma culta", o padrão, o cânone, impedindo muitas vezes que as suas epistemologias sejam levadas em consideração.

A professora **Andréia Cristina Pereira** aborda a relação do corpo das crianças negras com o espaço escolar, tendo como marcador inicial a sua infância e o seu percurso escolar, que vai ao encontro da sua trajetória profissional na educação e da relação professora-crianças com as quais se relaciona e exerce a docência. No capítulo **O CORPO NEGRO E A EDUCAÇÃO: EXPERIENCIAÇÕES QUE ME CONSTITUEM ENQUANTO DOCENTE**, ao olhar para o passado, a autora busca em sua escrita promover esse reencontro entre a menina que foi e a professora que é, pois acredita que pensar sobre o que a constitui também a auxilia em seu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento de suas/eus colegas. Em sua trajetória pessoal e profissional apresentada ao longo do texto, reafirma a potencialidade de nossa diversidade e defende que essa precisa ser evidenciada constantemente, uma vez que nossa credibilidade não está em nossos sobrenomes, tampouco em nossa "tez". Como professora conhecedora da realidade escolar, considera que faz parte da função docente oportunizar às crianças e aos adolescentes o direito de vivenciarem a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar, por meio do conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira e dos diversos aspectos contidos nesse conhecimento, como a educação antirracista. Por fim, o texto aborda a formação continuada profissional que precisa ser desenvolvida em relação a estes conhecimentos, independente do pertencimento étnico-racial do grupo envolvido e do ambiente educativo.

No capítulo **DOS ENTRONCAMENTOS DE UMA FIGUEIRA AO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE UM PROFESSOR NEGRO**, o professor **Ronaldo Manoel das Mercês** apresenta reflexões sobre as suas escolhas e o seu potencial de transformação desde o seu percurso de estudante até o de profissional na Educação Básica. Destaca os desafios provocados pelo racismo estrutural, propõe uma reflexão sobre masculinidades negras e apresenta as responsabilidades que acompanham o pioneirismo que carrega: o primeiro homem negro de seu município a cursar o ensino superior. Esta é uma história de luta, empoderamento e reverência às suas ancestralidades, contudo, diante da luta pela valorização do legado do povo africano, o autor nos alerta para a necessidade de construção de propostas pedagógicas mais participativas e objetivas em todas as etapas da Educação Básica, visando garantir um trabalho pedagógico com base nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008.

A professora **Ednalva Martins Santos** nos afirma que quem nasce numa casa de chão batido com ajuda de parteira dificilmente se esquece de sua origem. É sobre esse

chão, onde viveu até os seus 5 ou 6 anos de idade, que ela se fundamenta para nos apresentar a sua formação inicial e os seus desdobramentos a partir das primeiras experiências que teve como professora, destacando a importância da formação continuada para identificar os desafios, mas também os sabores de trabalhar na Educação Infantil. Em seu capítulo, **ENTRELAÇAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, Ednalva Santos aborda o seu percurso profissional. Para ela, escrever sobre si mesma, sobre o seu percurso profissional, a faz sentir pulsar as palavras imanência e transcendência, o que a fez sair do chão (passado-Terra-imanência), levando-a pulsar novamente ao Céu (futuro-Estrelas-transcendência). É assim que ela percebeu que há muito o que entrelaçar e compor nesses mundos. As suas memórias sobre o chão batido e o céu estrelado se entrelaçam com o chão da infância, simbolicamente representado pela terra fértil de relações e de vida intensa, pelo encontro com as pessoas-crianças nos espaços coletivos da Educação Infantil. É nesse caminho que a autora nos diz sobre o brincar, sobre a imaginação e as sensações que atravessam as suas relações entre professora e crianças.

A professora **Regina Coele Cordeiro** acredita que, por trás de cada profissional, e neste caso, em seu lugar de mulher, professora e pesquisadora, sempre terá uma história pessoal a ser desvendada. Para ela, tomar com amor a força da nossa ancestralidade nos dá impulso para prosseguir na educação e fazer do mundo um melhor lugar para viver. O capítulo **ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS DE VIDA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL: OS PASSOS E IMPASSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR** nos diz da sua persistência, principalmente quando ela nos apresenta a sua história pessoal entrelaçada à profissional na Educação Básica rumo ao ensino superior, e nos mostra os distintos lugares que percorreu e os encontros com os diversos sujeitos sociais (crianças, educandos jovens/adultos, acadêmicas/os e professoras/es) durante a sua caminhada na educação. Regina tem por objetivo nos apresentar os impasses relacionados à formação inicial e continuada que se fizeram presentes em sua trajetória profissional de 32 anos como pedagoga na Educação Básica.

No capítulo **RESERVATÓRIO DE SABERES: MEMÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, a professora **Hellen Martins** aborda a sua conexão afetuosa com o campo da educação desde a infância, destacando desafios vivenciados na formação inicial, assim como as vivências de professora pesquisadora antirracista na Educação Infantil. A autora apresenta reflexões sobre o planejamento pedagógico na compreensão de que este junto à prática docente envolve um emaranhado de saberes que compõem a profissionalidade docente, já que o ato de planejar nos permite acessar múltiplos saberes. Nesse trânsito de saberes, nos conta sobre suas marcas que foram tecidas pelas diversas interações em sua trajetória de vida pessoal e profissional, as quais possuem grande interferência no seu modo de pensar, agir, comunicar e aprender em seus múltiplos saberes. Trajetórias que, por vezes, são acessadas por ela em suas tomadas de decisões no exercício da docência.

No capítulo **INSERÇÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE AFETAR E DEIXAR-SE AFETAR**, mais do que fatos meramente temporais regidos pelo *chronos*, há narrativas de vida que se misturam e preenchem lacunas. A professora **Juliana Alves Bezerra de Andrade** reafirma a necessidade de uma comunicação contínua e de um olhar cuidadoso com a inserção e acolhimento dos sujeitos na Educação Infantil: crianças, famílias e profissionais docentes. Ela destaca a necessidade de que esse processo, nas instituições de Educação Infantil, seja realizado com confiança e afetividade por meio da construção de vínculos entre os envolvidos nas intervenções educacionais pedagógicas, assegurando primeiramente os direitos das crianças, numa relação em que a chave é afetar e deixar-se afetar. Na compreensão de que se tornar professora é um compromisso de formação continuada e de ressignificação que se estende ao longo de toda a trajetória docente, a autora defende que ao vermos o mundo com afeto, o perceberemos de forma mais ampliada e alargamos o nosso olhar.

DO ENCONTRO DE UMA DOCÊNCIA COM BEBÊS: REFLEXOS DA PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA, a professora **Lidiane Pereira Evangelista** nos conta sobre os caminhos que percorreu em sua formação profissional, suas escolhas, trocas de experiências, partilhas e sua necessidade de respostas para as perguntas que antes não a indagavam. Nesse caminho, nos apresenta um dos grandes desafios de sua vida pessoal, profissional e de pesquisadora na Educação Infantil, quando, em meio à pandemia de Covid-19, retornou à academia para uma pesquisa de mestrado. A autora defende, ressalta, sustenta e provoca a reflexão de que na Educação Infantil as formas como interagimos com os arranjos espaciais e as relações com os espaços e as materialidades nos revelam uma relação muito além de um lugar que educa, visto que estes proporcionam sentidos e significados às crianças. Para Lidiane, ser professora de bebês e ser professora pesquisadora de bebês a faz revisitar as suas práticas, desde o início, quando pela primeira vez foi desafiada a reavaliar os seus planejamentos e práticas para as crianças nesta faixa etária. Para ela, pensar nos bebês, para e com os bebês, nas suas diferentes formas de se expressarem, nos seus direitos, nas suas conquistas diárias, nos seus desenvolvimentos, nas suas necessidades, nos seus gostos e nos seus interesses têm ficado cada vez mais significativo, necessário e fundamental.

O capítulo **QUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PEDE TEMPO INTEGRAL: REPERCUSSÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**, apresenta a professora pesquisadora que se constituiu e vem se constituindo diariamente nas relações que vão sendo construídas com o passar do tempo, entrelaçado às memórias familiares e profissionais. A professora **Camila Vieira da Rosa Alves** descreve a sua experiência docente com as crianças de turmas que tinham acesso apenas às vagas em período parcial em instituições públicas de Educação Infantil. O seu objetivo é ampliar a discussão acerca dos direitos das crianças e de suas famílias ao acesso à vaga em tempo integral e o impacto que o período parcial impositivo causa na vida dos mesmos. O texto permeia entre o olhar sensível que a professora Camila foi desenvolvendo para com as famílias trabalhadoras diante da falta de vagas para suas crianças em tempo integral em uma instituição pública, os desafios da profissão, e a defesa dos direitos das crianças.

A professora **Débora Marina Picinato**, ao compartilhar suas experiências sobre ensinar e aprender e as memórias que marcaram a sua trajetória profissional, nos apresenta também a professora que é e que está aprendendo a ser, há 17 anos, junto às crianças na Educação Infantil. O capítulo **A PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGA ACERCA DA ROTINA DIÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS COMO PONTO DE PARTIDA (E PONTO DE CHEGADA)** tem por objetivo refletir e dialogar a respeito da rotina diária nas instituições de Educação Infantil. É do lugar de pesquisadora, mas também do lugar de professora que pisa o "chão da escola" desde o ano de 2006, ainda no Ensino Médio como estagiária, que a professora pesquisadora tem o intuito de visibilizar as organizações que sustentam práticas pedagógicas que almejam homogeneizar o que é heterogêneo, que consideram o tempo mecânico em detrimento do fluxo das interações e brincadeiras. A autora também nos apresenta uma vivência denominada pelas crianças de "pedras do poder", experiência que nos diz sobre a "ausculta" das crianças, sobre a aprendizagem e o seu desenvolvimento, consideradas centrais no planejamento pedagógico, como bem deve ser nos contextos coletivos de educação e cuidado. De forma emblemática, defende que devemos partir das crianças para chegar às crianças e que a rotina diária na Educação Infantil demanda reflexão cuidadosa, estudo e pesquisa, ações e estratégias, para que as especificidades desta etapa educativa desenhem arranjos institucionais coerentes com os diferentes modos de ser, sentir e agir dos bebês, das crianças bem pequenas e crianças pequenas.

A professora **Rosinete Valdeci Schmitt** nos apresenta um reencontro entre a jovem professora que um dia foi e os diferentes atores sociais que fizeram parte dos diversos contextos que frequentou: outras professoras, pesquisadoras, famílias, mas em especial o seu encontro com os bebês. No capítulo **O ENCONTRO COM OS BEBÊS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, NUM EXERCÍCIO EXOTÓPICO** esse reencontro é tecido por um olhar interpretativo, daquela que olha para o passado a partir de um tempo presente, buscando, por meio da escrita, seu próprio olhar sobre aquilo que a constituiu, não de modo aleatório, mas localizado historicamente. Nesse percurso, que atravessa tanto a professora quanto a pesquisadora e a formadora, a autora foi compreendendo que não é possível uma docência sem um comprometimento político e pedagógico, que reconheça as crianças desde bebês, a partir de seus direitos e de suas singularidades. Compreende também que a docência com bebês é denominada a partir de uma especificidade em construção, porque os bebês são singulares e nos impõe modos relacionais muito particulares, que só podem ser compreendidos a partir de seu reconhecimento.

A professora **Joselma Salazar de Castro** nos apresenta a sua trajetória profissional que envolve anos de estudo e muito trabalho, de modo concomitante, marcado por diferentes diálogos e textos, contínuos e entretecidos na educação das crianças pequenas e nos aspectos constitutivos da linguagem, os quais têm contribuído com as mudanças no seu modo de ver e estar no mundo. Ao longo de sua caminhada, entre 1998 a 2024, apresentada no capítulo **MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA: EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E O ENCONTRO COM MIKHAIL BAKHTIN**, a autora

defende que toda prática pedagógica exige conhecimento e aprofundamento conceitual, teórico e metodológico. Para além disso, há a necessária postura política em defesa da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, com um corpo docente que se estabeleça com identidade profissional. Um importante alerta é o de continuarmos problematizando questões referentes à identidade e ao lugar social que instituições e profissionais de Educação Infantil ocupam.

A professora **Denise Alves dos Santos** escreve sobre as memórias que guarda da sua infância e vivências com seu pai, mãe, irmãs e, especialmente, da sua avó Dindinha: mulher negra, forte e de longas tranças, que ela desenrolava toda noite e enrolava pela manhã, ao montar o seu turbante preto. No capítulo **INTERAÇÕES QUE FICAM NA MEMÓRIA: UMA CONEXÃO DE AFETO DA VIDA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, ao descrever sobre uma rede de relações que desperta memórias afetivas, Denise Santos argumenta sobre a importância da preservação da memória das vivências cotidianas das crianças na Educação Infantil por meio de diversos registros. Apresenta, como exemplo, uma experiência vivenciada com as crianças no ano de 2022, o que favoreceu as suas relações afetivas não só com as crianças, mas também com os seus familiares e outros profissionais. A autora defende a escrita como guardiã de memórias, como marcas deixadas para compartilhar e dialogar com o outro acerca das práticas, concepções de criança e infância presentes ao longo do percurso vivido. Em sua escrita, nesse movimento de reflexão – presente/passado/futuro –, afirma ter realizado muitas descobertas interessantes sobre a própria história de vida e muitas memórias agradáveis.

O TORNAR-SE NEGRA DE UMA PROFESSORA E OS SEUS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA apresenta a trajetória pessoal e profissional da professora **Fabíola Cristina Santos Costa** e como estas trajetórias se articulam com uma docência na Educação Básica que busca garantir às crianças oportunidades para que elas saibam quem são e quais são suas origens, oferecendo a elas outras histórias e culturas. A autora demonstra como as suas ações do presente estão articuladas com a menina que foi e como a ausência de referências negras na sua vida estudantil contribuiu para que, no passado, ela fosse uma menina silenciada e insegura, assim como o desconhecimento de sua ancestralidade a alienou de sua origem, fazendo-a buscar um padrão de beleza que nada dizia a seu respeito. Em meio a essa luta diária, a autora almeja uma escola que combata o racismo de frente, uma escola que seja espaço de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas durante todo o ano, em todo seu currículo.

A professora **Flávia Regina de Oliveira Chaves** nos apresenta o seu percurso de desconstrução e construção da professora pesquisadora antirracista e decolonial que se tornou em meio aos seus processos de formação continuada e buscas por formas outras de trabalhar as "Histórias" em sala de aula com estudantes na Educação Básica. No capítulo **UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BASE NA LEI Nº 11.645/08**, ao compartilhar a sua trajetória profissional, a autora pontua que o fato de ser pesquisadora, historiadora

e professora a prendia a uma leitura de suas ações de forma bastante acadêmica, impedindo-a de trazer a "Flávia Regina" mulher, mãe, filha, neta no ato da escrita autobiográfica. O desafio foi o de pensar e desenvolver um texto vinculado à subjetividade, uma escrita que a permitisse colocar em pauta todas as suas vicissitudes. A autora acredita que a escrita autobiográfica gera um convite à reflexão, sendo uma forma de contribuir e inspirar outras/os professoras/es a pensar outros modos de se ensinar e aprender a História.

No capítulo **O ENCONTRO DA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE – MG: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE ORIGEM PERIFÉRICA**, a professora **Mércia Patrício Grigório Valério** apresenta a sua trajetória pessoal e profissional e a relação destas com a sua prática docente, bem como os seus impactos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, visando promover uma reflexão mais ampla entre as/os professoras/es sobre os conceitos e preconceitos enraizados ao longo de suas experiências de vida pessoal e profissional. Para Mércia Valério, antes de descrever a sua trajetória profissional, enquanto professora de escola pública, foi imprescindível revisitar a sua vida pessoal, uma vez que as experiências que viveu na infância e na adolescência, impactam diretamente a sua prática pedagógica. A autora nos interroga: dentro da escola são diversas as experiências de vida, mas de que maneira elas estão interferindo na convivência diária com os estudantes, no diálogo entre os docentes e nas formações continuadas? Enfim, para além de uma trajetória de vida, esse capítulo demonstra a importância de nossas experiências pessoais nas ações em sala de aula e nas relações entre professor/a e estudantes moradores de periferia.

No capítulo **TORNAR-SE PROFESSORA NEGRA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PESSOAIS, O ATIVISMO E O ANTIRRACISMO NA VIDA E NA ESCOLA**, a professora **Juliana das Graças Gonçalves Gualberto** tem por objetivo dar visibilidade à construção e ao fortalecimento da sua identidade racial por meio dos desafios que lhes foram apresentados pela vida, por suas vivências propiciadas pelos bons encontros que envolvem formação profissional e o estudo no campo das relações raciais. As suas memórias se iniciam na infância e atravessam o tempo, indo ao encontro da sua constituição como professora antirracista e alfabetizadora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Por meio das memórias, reflexões e sensações, Juliana Gualberto nos apresenta a constituição de uma mulher negra que se tornou uma professora antirracista na vida e na escola. Em seu percurso profissional, a autora compartilha os avanços e desafios de sua jornada e da institucionalização de práticas políticas e pedagógicas voltadas para a educação das relações étnico-raciais. Ela refaz os caminhos que a levaram a ter algum tipo de esperança de transformação social e a refletir sobre os reais entraves produzidos pelo racismo estrutural, pelo fortalecimento do fascismo na sociedade e sobre as possibilidades de enfrentamento nesses cenários.

No capítulo, **PARCERIA ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS**, o professor **Henrique Melo Franco Ribeiro** apresenta a sua trajetória profissional. O autor argumenta sobre os

benefícios advindos da parceria entre escola básica e universidade sob a égide da Extensão Universitária, exemplificando como um desses encontros se entrelaçou à sua prática docente, à sua formação acadêmica e profissional, pois acredita que o protagonismo desta parceria vincula-se ao desenvolvimento de uma cultura científica no espaço escolar. Em sua escrita, cheia de afetividade e muito conhecimento, destaca passagens de sua infância que fora marcada pela presença de suas queridas sete tias-avós e, ao refletir sobre o estudante Henrique que foi e os seus professores ao longo de sua trajetória, afirma que o professor Henrique encontrou um modo de ser professor. Um modo que vai se transformando e, nessas idas e vindas, há o desgaste, o medo de errar e a impressão de impotência, mas, também há a beleza da descoberta e de construir roteiros nunca antes pensados. Para ele, aí reside a beleza da sua profissão!

E, por último, no capítulo, **O MOVIMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E A TRANSFORMAÇÃO DOCENTE: DISPONIBILIDADE, BUSCA E INQUIETUDE**, a professora **Noeme Rosa de Carvalho** rememora a sua trajetória pessoal e profissional para destacar o quanto essa história de vida a mobiliza a acreditar numa educação transformadora, considerando a realidade em que se encontra: em um movimento de formação profissional continuada permeado pela busca e pela inquietude de uma professora que afirma e reafirma os direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil. A autora dá início à sua escrita escrevendo sobre as origens do seu nome, escolhido por sua avó materna, em homenagem à sua querida amiga Dona Noeme, uma das melhores parteiras da sua terra, Sant'Ana do Alfié, um cantinho de Minas Geras, situado na região do Vale do Aço. Rosa foi uma escolha da sua mãe, que tinha o desejo de ter uma filha com nome de flor, e seu pai concordou, por achar que ela se parecia mesmo com uma rosa. Para ela, este segundo nome veio para lhe dizer que é possível florescer diante das adversidades, como foi aos seus 2 anos de idade, quando enfrentou a partida precoce de quem herdou Carvalho: seu pai, um homem simples, acostumado aos trabalhos pesados de tropeiro e cortador de cana. A partir daí, o lema de sua mãe, Dona Perpétua, viúva, junto aos filhos e filhas, foi "resistir para existir". Enquanto a sua mãe trabalhava, os seus irmãos, com 8, 10 e 12 anos, tinham a responsabilidade de cuidar das crianças menores, ela, aos 2 anos de idade, e mais duas crianças, de 5 e 6 anos. Sua mãe, mulher viúva, lavradora, lavadeira, que não é só crente de religião, mas de vida e de esperança – e para ela foi essa sua teimosia que sustentou a existência da família –, desejava que ela frequentasse a escola, que sua filha tivesse essa oportunidade: acesso e permanência, direito que não foi garantido a toda a família, apesar da árdua luta pelo sustento. Segundo Noeme Carvalho, ela a encorajava e salientava que estudar era um modo de mudar a vida e que o pobre que soubesse ler as letras poderia voar.

Enfim, consideramos que a produção destas escritas não foi algo fácil, uma vez que esteve permeada por desafios, especialmente em decorrência da longa jornada de trabalho vivenciada pela maioria das/os docentes que dela participaram, bem como das condições de trabalho nem sempre favoráveis a uma proposta que envolve tempo para reflexão e para o registro dessa reflexão. No entanto, estes desafios não impediram as interações entre o grupo, as conversas sobre as experiências pessoais/

profissionais e o diálogo com a literatura acadêmica no campo da educação. Tal processo movimentou em cada integrante, e também no coletivo, uma ampla e abrangente formação profissional.

O nosso desejo, não só como organizadoras e editoras deste livro, mas como pessoas que acreditam na educação e na formação inicial e continuada a partir das nossas vivências, **é que essa leitura provoque e promova o diálogo entre a Educação Básica e a universidade.** E, no mesmo caminho das publicações anteriores do Geeppeb (Lomba, 2021; 2023), não finalizaremos a pesquisa com a escrita de mais um livro. Esta publicação não põe fim à trajetória do grupo, que continuará o trabalho de divulgação científica em rodas de conversa, seminários nas universidades e instituições escolares de Educação Básica e *lives* nas redes sociais. Por enquanto, fica o nosso convite para que nos sigam no Instagram **@geepeb_** e acessem nossos vídeos sobre os capítulos deste livro. Boa leitura!!!

As organizadoras
Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves

Belo Horizonte, 30 de novembro de 2024.

CAPÍTULO 1

ESCRITA AUTOBIOGRÁFICA, PRÁTICA FORMATIVA DE AUTORIA DE PROFESSORAS/ES E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: EM BUSCA DE UMA METODOLOGIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL E DE UMA VOZ COLETIVA PELO GEEPPEB

Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves

> *Um pássaro não voa dentro de água. Um peixe não nada em terra. Um professor não se forma nos atuais ambientes universitários, nem em ambientes escolares medíocres e desinteressantes.*
> António Nóvoa, 2019, p. 202.

Diferentemente dos outros capítulos que se encontram neste livro, este não apresenta a trajetória de vida das autoras, mas a de um grupo composto por professoras/es e pesquisadoras/es que teve sua formação em agosto de 2020. Neste capítulo,[1] também abordaremos a pesquisa, que se encontra em desenvolvimento (2023-2025)[2] que, articulada ao ensino, à extensão universitária e à divulgação científica, tem como objetivo geral contribuir com a prática formativa de autoria de professoras/es de diferentes regiões brasileiras das três etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, assim como sistematizar uma metodologia de formação continuada. Nesse percurso, até este final do ano de 2024, construímos reflexões sobre a docência, fomentamos a formação profissional continuada por meio da escrita autobiográfica e a autoria de professoras/es, temas que serão abordados mais adiante neste capítulo.

Podemos dizer que, considerando desde a primeira formação do grupo em 2020, o projeto vem sendo ampliado de forma coletiva e continuada desde as primeiras reflexões produzidas no Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Infantil (Geeppei). Em agosto de 2020, durante a pandemia de Covid-19, este grupo se formou com 21 integrantes e uma proposta de estudos e escrita de textos para a publicação de um livro deste coletivo. A formação do primeiro grupo aconteceu em forma de convite para professoras/es e pesquisadoras/es da Educação Infantil, que, de

[1] Agradecemos às/aos integrantes Geeppei/Geeppeb que contribuíram com relatos escritos e comentários para a construção deste capítulo, embora não tenhamos utilizado todos considerando o limite de páginas deste texto.
[2] Chamada pública Fapemig nº 017/2022, projeto de pesquisa de pós-doutorado de Maria Lúcia de Resende Lomba, coordenado por Libéria Neves com financiamento do CNPq. O projeto foi aprovado em 1º de novembro de 2022.

alguma forma, haviam despertado em Maria Lúcia o desejo de conhecer mais sobre suas histórias em meio às condições de trabalho nas instituições em que cada profissional se encontrava. Nesse convite, a proposta era de que, a partir dessas condições e exercício da docência, apresentaríamos como fio condutor da narrativa a história de vida, a trajetória pessoal e profissional, os percursos de formação inicial e continuada de cada integrante do Geeppei.

Nesse primeiro grupo formado em 2020, que resultou na publicação do primeiro livro – *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência* (Lomba, 2021) –, o desafio foi evitar análises sobre a prática de outras professoras[3] e retomar a análise sobre a própria prática. Para alcançarmos este objetivo, a participação e presença[4] nos encontros foi de fundamental importância para estabelecermos uma relação entre o que era estudado e discutido nos encontros e o que iríamos traduzir na escrita. A nossa pretensão sempre foi, desde o início, a análise das próprias práticas e a autorreflexão sobre tais vivências. Contudo, era frequente dois tipos de escrita: uma que apresentava uma biografia com dados profissionais e cursos, próxima de um currículo, e outra que, para além disso, insistia em analisar determinada temática a partir de dados de alguma pesquisa relacionada à prática de outras/os professoras/es. Outros textos pretendiam comunicar o desenvolvimento de pesquisas já desenvolvidas ou em desenvolvimento na Educação Infantil, mas também apresentavam análises sobre práticas de outras/os colegas docentes.

Ao longo do percurso, na primeira escrita dos textos, era comum nos depararmos com argumentos de que na academia não se fazia isso ou aquilo, na defesa de retomar as análises consideradas interessantes para a escrita, ou seja, os dados sobre práticas de colegas de profissão. A produção de textos em primeira pessoa foi e tem sido um grande desafio, principalmente para as/os integrantes que trabalham na Educação Básica e que estão/estavam desenvolvendo pesquisas e frequentado programas de pós-graduação. Um fato estava claro, a busca por novos leitores exige uma nova forma de escrita, um outro modo de se comunicar, como sabiamente Magda Soares (2001) já havia nos alertado.

---

[3] Utilizaremos professoras no feminino a partir do reconhecimento político de que nas instituições de Educação Infantil a docência é exercida majoritariamente, e historicamente, por mulheres.

[4] Considerando que no coletivo Geeppei/Geeppeb durante a escrita dos 63 capítulos produzidos (2020-2024) houve um intenso ciclo de estudos e encontros neste grupo, desejávamos a presença de todas/os nestes encontros. Contudo, importa destacar que neste grupo da pesquisa em desenvolvimento (2023-2025), assim como aconteceu nos dois grupos anteriores, exatamente três participantes em cada um dos grupos de escrita, produziram seus textos de forma individual, após participarem de um ou dois encontros coletivos. Diante da incompatibilidade dos seus horários para participarem dos encontros, conversaram sobre o projeto e a metodologia individualmente com a coordenadora do grupo. Os textos produzidos foram compartilhados no grupo e os retornos continuaram, nesta primeira fase da escrita, de modo quase individual da revisão ortográfica, gramatical e ABNT dos textos até a publicação. No entanto, em outras etapas do projeto, as/os integrantes estiveram de alguma forma presentes: durante a leitura de textos de colegas e produção de vídeo com o próprio capítulo e divulgação do livro nas redes sociais, por exemplo. Registramos esta nota para dizer sobre as muitas formas de participação quando estamos em grupo e dos diferentes tempos de envolvimento de cada profissional, especialmente em um coletivo em que todas/os trabalham em dois cargos na Educação Básica e escrevem em finais de semana e feriados.

Estávamos em busca de novos leitores, ou seja, em nosso caso, o diálogo com as professoras da Educação Infantil por meio dos nossos textos, da nossa escrita e não poderia ser qualquer escrita! De acordo com Soares (2001, p. 88), na construção deste outro tipo de texto, devemos vencer dois obstáculos: o primeiro é entender que este outro tipo de texto, que foge ao formato de artigo, não é escrito para os nossos pares na academia, nem alcança novos leitores, ou seja, "não tem prestígio na área acadêmica; o segundo é que é difícil, para o pesquisador, acostumado a interagir com os pares, produzir um texto adequado a este outro leitor". Enfim, estávamos diante deste impasse, na intenção de diálogo com as professoras da Educação Infantil, enfrentávamos dificuldades com a escrita para as novas leitoras: com que finalidade escrever? Por que as minhas experiências importavam ao outro? Não havíamos pensado nisso antes!?

Em alguns momentos, chegamos mesmo a duvidar se conseguiríamos escrever sobre o nosso percurso profissional e fazer a autorreflexão sobre a prática docente em diálogo com as nossas memórias da infância, dos tempos escolares, das professoras que deixaram marcas boas ou ruins, e como havíamos ressignificado tais marcas nas relações enquanto docentes. Vivenciamos significativas aprendizagens ao olharmos para a própria prática e profissão, durante a construção, desconstrução e reconstrução de ideias e textos. No entanto, por mais que trabalhássemos esse cuidado com a escrita, ainda era comum recorremos a frases que, de algum modo, soavam como advertência ou aconselhamento para outras professoras da Educação Infantil. À medida que escrevíamos e praticávamos compreendemos que caberia a quem escrevia o desafio de olhar para a própria prática docente. Foi preciso um exercício constante: escrever e reescrever, ler e reler o que desejávamos comunicar!

Pensando retrospectivamente, foi após a publicação do primeiro livro – ao final do ano de 2021 – que o projeto ganhou novos contornos. A primeira pesquisa de pós-doutorado, prevista para ser iniciada em 2020, em decorrência da pandemia Covid-19,[5] só foi possível em 2022, quando já estávamos produzindo o segundo livro. O trabalho remoto facilitou os encontros do grupo de diversas regiões, contudo tivemos outros impedimentos, como a jornada dupla de trabalho[6] por parte dos integrantes, que só escreviam em um terceiro turno, nos finais de semana e feriados, e a pesquisa sem financiamento,[7] o que motivou desistências. Entretanto, após a publicação da primeira produção e sua divulgação, chegaram 30 novos integrantes: somente professoras e pesquisadoras da Educação Infantil. Nesse mesmo ano, em meados de 2021, iniciamos um novo percurso, desta vez com um projeto de pesquisa[8] que foi

[5] A título de registro, em 2020 e 2021 havia fortes restrições para viagens internacionais. O pós-doc foi possível em 2022, após uma série de exigências para a viagem e estadia em Portugal.

[6] Desde o convite inicial aos integrantes para formar o primeiro grupo, em agosto de 2020, até o início da bolsa CNPq do pós-doutorado, em março de 2023, Maria Lúcia se dedicou única e exclusivamente a esse projeto sem remuneração.

[7] Os custos da publicação dos volumes 1 e 2 foram divididos entre o grupo de autoras/es, possibilitando assim a publicação. Já o presente livro contou com o financiamento do CNPq.

[8] Projeto de pós-doutorado intitulado *A dimensão biográfica dos/as docentes na Educação Infantil como um dos elementos da formação profissional: narrativa, experiência e formação*.

desenvolvido no ano de 2022, sob a coordenação do professor António Nóvoa, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal. Para a continuidade do Geeppei e do movimento de escrita, percebemos a necessidade de uma maior ênfase na formação de autoria de professoras/es

Estudioso da docência e dos processos de formação profissional inicial e continuada de professoras/es, Nóvoa é um dos maiores especialistas internacionais no campo da História da Educação, com notável reconhecimento no que compreendemos por história da formação docente. Seguramente, podemos dizer que este encontro com Nóvoa deu novos contornos à proposta iniciada em agosto de 2020. Dessa forma, passou a haver uma necessidade, uma certa urgência, em dizer publicamente que havia ali uma grande capacidade de reflexão sobre as grandes tensões que envolviam a Educação Básica. Ao final de mais uma trajetória de estudos e escrita, em janeiro de 2023, o grupo publicou o segundo livro (Lomba, 2023). A essa altura, já pensávamos ter atingido o que Nóvoa recomendava e, por sua vez, estava mais claro para o grupo que não se tratava "apenas de uma publicação ou intervenção a título individual, mas da possibilidade de uma 'voz coletiva'" (Nóvoa, 2023, p. 12).

Nos encontros do grupo esteve em pauta a busca pelo espaço público e evidenciávamos a centralidade das relações sociais para o desenvolvimento humano, da profissão docente e dos debates sobre a educação. Foi neste período que a página no Instagram @geepeb_ ganhou mais visibilidade, ao iniciarmos a divulgação de vídeos sobre o conteúdo dos capítulos dos dois livros. Esse foi outro aprendizado: tornar público algo até então visto como finalizado, ou seja, o texto publicado! O objetivo era suscitar o debate a partir de vídeos sobre os temas de cada capítulo, mas esse não foi um objetivo alcançado com todos os integrantes por motivos diversos: dificuldades para fazer vídeos, falta de habilidade com a rede social ou mesmo não dispor de tempo para essa etapa da pesquisa. Iniciamos novo ciclo de debates sobre isso e um importante alerta foi necessário se manter presente em nosso grupo: não nos interessava números e produção, mas o vivenciado, o percurso da produção e a abertura ao diálogo após a publicação da escrita. O nosso coletivo estava em busca das interações, da divulgação científica e não de um lugar para somar pontos para o Currículo Lattes.

O fato é que, desde a origem do Geeppei, estivemos envolvidos em uma sequência de encontros, estudos, escritas, leituras e reflexões coletivas, conforme mencionado anteriormente. Com a publicação e divulgação dos dois primeiros livros e o crescimento do grupo, a metodologia de uma formação continuada por meio da escrita autobiográfica ganhou destaque e melhor definição de seus propósitos, a qual, como gostamos de dizer, quem forma se transforma, em uma trajetória sem fim, numa construção de partilha de conhecimentos (Freire, 1996).

Nesse percurso, a nossa pretensão foi a de que esse movimento de escrita e autoria de professoras/es pudesse mobilizar, no cotidiano das instituições, a organização de práticas pedagógicas mais significativas, no sentido de dar maior visibilidade àquelas que já eram significativas; ou ainda possibilitar a crítica àquelas que ainda precisavam ser ressignificadas ou mesmo abandonadas. Nessas escritas, foi dada uma maior

ênfase a análise das relações estabelecidas com e entre as crianças, seus familiares e colegas de profissão.

Foi nesse caminho que, nos dois livros (Lomba, 2021; 2023), os diversos temas apresentados têm como eixo os direitos dos bebês e crianças na Educação Infantil e de seus profissionais, considerando a sociedade brasileira marcada pela desigualdade de ordens diversas – social, econômica, educacional, entre outras – e a constante necessidade de afirmação desses direitos. Não desconsideramos, entretanto, que tal realidade exija um movimento de construção coletiva de conhecimentos sobre as diversas infâncias.

Quanto ao nosso movimento de escrita, no volume 2 foi publicado o capítulo "A escrita reflexiva de profissionais da Educação Infantil: pensando novos processos de formação continuada a partir da experiência no Geeppei" (Lomba, 2023), no qual foi apresentado relatos de autoras/es dos dois livros publicados. É deste capítulo que extraímos alguns trechos para compartilhar, na intenção de ilustrar um pouco mais o percurso que mencionamos e referendar essa percepção de força da escrita e da autoria de professoras/es na Educação Básica.

> No decorrer da produção dos capítulos, percebi que a escrita pode ser coletiva e o processo mais leve. Aprendi que é nessa coletividade que está a verdadeira aprendizagem. Nosso produto não é apenas o livro final e sim o nosso processo de aprendizagem e trocas durante o tempo da escrita **(Walquíria de Souza Euzébio, 2022, autora de capítulo no volume 1, p. 180).**

> Escrever o meu capítulo me fez refletir sobre a minha vida: rever e avaliar algumas das minhas práticas que, com o tempo, novas tecnologias e estudos tento aperfeiçoar. Conhecer pessoas fantásticas que também tiveram percursos muitas vezes difíceis e não desistiram de investir nessa profissão. Ao compartilhar o meu texto para leitura entre o grupo e amigos percebi que tinha muita coisa pra contar e que muitos que me conheceram acharam que havia partes do quebra-cabeça da minha história que deveria ser colocado para que a história se completasse **(Denise Alves dos Santos, 2022, autora de capítulo no volume 1, p. 180).**

> A participação na escrita do capítulo do livro foi muito prazerosa! Proporcionou-me reflexões e aprendizagens relacionadas à minha trajetória pessoal e profissional e minha prática pedagógica, visto que o professor está sempre em processo de aprendizagem e aprende na prática e, principalmente, na reflexão sobre a prática. Ao realizar essa escrita, a mudança pessoal mais significativa proporcionada a mim foi a segurança: segurança em mim como pessoa e segurança em ser professora **(Leona Freitas Costa, 2022, autora de capítulo no volume 1, p. 181).**

> Poder fazer o exercício de colocar em palavras, com calma e sistematicamente, o que vivencio como docente foi importante para que eu pudesse refletir sobre o que faço e sobre aspectos que posso melhorar. Fazer isso em conjunto com outras colegas educadoras foi ainda mais especial. O olhar generoso dos colegas sobre o nosso trabalho também fortalece nossa autoestima e nos ajuda até mesmo a enxergar o que

> fazemos e que nem percebíamos ser algo importante ou digno de compartilhamento […] Nossas histórias foram ouvidas não para serem transformadas em dados de pesquisa, mas para serem lidas, analisadas e partilhadas entre as próprias professoras **(Bárbara de Souza Teixeira, 2022, autora de capítulo nos volumes 1 e 2, p. 179).**

> Nós temos muito a dizer e precisamos 'demarcar o nosso território' dentro do campo da Educação Infantil e o livro foi um modo potente de expressar. A organizadora do livro nos tirou do lugar de que sempre fomos colocados (o lugar de profissionais a serem observadas) e nos colocou como protagonistas das nossas ações, das nossas reflexões. De fato, nos colocou no lugar de autoria, de merecimento, onde podemos demonstrar nossas capacidades e publicar a nossa voz **(Noeme Rosa de Carvalho, 2022, autora de capítulo nos volumes 1 e 2, p. 180).**

Esses registros, assim como as conversas durante os encontros, demonstram o desejo de escrita e a força da experiência transformadora vivenciada neste coletivo. Os relatos dizem do lugar de protagonismo que a autoria e publicação de texto proporciona, diferente do lugar de participantes de uma pesquisa ou profissionais a serem observadas por outros pesquisadores. Abrimos um parêntese para destacar que, entre agosto de 2020, quando o Geeppei se forma, a janeiro de 2023, quando foi publicado o volume 2 do livro – período de dois anos e quatro meses –, foram escritos 39 capítulos[9] de autoria de professoras/es da Educação Básica, não restando dúvidas de que há um forte desejo de escrita por parte deste coletivo. Neste período, outros textos foram publicados em revistas, especialmente na *Revista Brasileira de Educação Básica* (RBEB); realizamos, junto à Vanessa Macêdo,[10] uma *live* (Pensar ao vivo) e gravamos dois *podcasts* (Carvalho; Silva, 2022) com autoras de capítulos do volume 2. Aconteceu também, além dos lançamento das obras, outros encontros de professoras/es em instituições e municípios diversos. A intenção foi a de despertar a atenção e dialogar com outros profissionais da Educação Básica sobre os temas presentes nos capítulos dos dois livros (Lomba, 2021; 2023).

Em relação a esta intenção e desejo,[11] conforme dito no texto de apresentação dos dois livros, até termos as capas das obras, a imagem dos grupos de Whatsapp dos

---

[9] Somam-se 63 capítulos produzidos pelo Geeppeb, além de outros publicados em revistas: sendo 19 capítulos no volume 1; 20 capítulos no volume 2 do livro *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência* (Lomba, 2021; 2023); e 24 capítulos neste terceiro livro.

[10] Editora executiva da *Revista Brasileira de Educação Básica* (RBEB), uma das ações do Programa de Extensão Pensar a Educação, (PEPB) da Universidade Federal de Minas Gerais.

[11] Nota de Maria Lúcia: Quanto ao desejo de formar o primeiro grupo de professoras da Educação Infantil, abro um primeiro parêntese para destacar que este grupo surge do desejo de dar mais visibilidade às práticas de professoras da Educação Infantil, desta vez, por meio da publicação de livros. Na dissertação de mestrado escrevi uma nota de rodapé sobre os portfólios que organizei (2018 a 2010) e se tornaram significativos durante o meu percurso como Professora de Suporte Pedagógico em instituições de Educação Infantil no Município de Aracruz – ES (Lomba, 2013). Nesses portfólios registrei e compartilhei projetos desenvolvidos pelas professoras junto às suas turmas de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Abro outro parêntese para agradecer às professoras do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Vera Lúcia Devens Rabello (especialmente às professoras Karla

integrantes do Geeppei dos dois livros foi a de um "pegador de sonhos", por acreditarmos que este traduzia bem o que estávamos buscando em nossas escritas: sonho da primeira publicação de alguns, sonho de serem ouvidas/os, sonho de compartilhar uma experiência e conversar sobre ela.

> Esse amuleto – típico da cultura indígena norte-americana – supostamente teria o poder de separar os "sonhos negativos" dos "sonhos positivos", além de trazer sabedoria para quem o possui. Para os(as) integrantes do Geeppei, o projeto de publicação de um livro nasceu com aspecto de sonho: sonho da primeira publicação de alguns, sonho de serem ouvidos(as), sonho de compartilhar uma experiência e conversar sobre ela, mas, sobretudo, o sonho de criar possibilidades de formação de nós para nós mesmos ao reconhecermos a narrativa autobiográfica como ferramenta potente para promover a compreensão de nossos processos formativos e as vivências profissionais (Lomba, 2023, p. 16).

Para além de realização de sonhos, avaliamos que, com a produção do segundo volume, *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência (Lomba, 2023), conseguimos nos aproximar da escrita autobiográfica e do "chão da escola" do que, de fato, alcançamos na maioria dos textos do volume 1. Nesse entendimento, estamos encontrando a força do nosso trabalho na compreensão de que não basta somente comunicar a prática pedagógica, tampouco só a história de vida: as escritas neste coletivo buscam conciliar estes dois pontos. Outra avaliação realizada foi sobre o título dado pelo Geeppei aos dois primeiros livros produzidos: *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência* (Lomba, 2021; 2023). Percebemos que nos livros se encontram muito mais do que relatos e reflexões, visto que, em um coletivo, realizamos e publicamos escritas de professoras/es e pesquisadoras/es da Educação Infantil. Para além dos relatos em diálogo com a literatura no campo da Educação e reflexões apresentadas sobre o cotidiano das instituições, havia ali algo muito maior: a autoria de professores/as!

Rampinelli, Kátia Simões, Célia Rangel, Solange Guzzo, Marta Bolonese, Tânia, Ivanilde Freire, Míria e a diretora Daniele Dettogni) com as quais trabalhei mais próxima nos primeiros anos como pedagoga e que compartilharam seus fazeres docentes sem reservas quando iniciei na profissão ao me possibilitarem ricas vivências e registros com suas turmas de crianças, pois, apesar de ter sido aprovada em segundo lugar em concurso público para a Educação Infantil, a minha experiência era a de professora de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O terceiro ciclo de estudo, escrita e conversAção: o Geeppeb

> *É preciso que desde o começo do processo vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transmitir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos […] não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.*
> Paulo Freire, 1996, p. 24.

Vamos chamar de terceiro ciclo de estudo e escrita do Geeppei/Geeppeb a segunda pesquisa de pós-doutorado (2023-2025) que estamos abordando neste capítulo, a qual gerou o presente livro. Este novo ciclo teve seu início ao final do ano de 2022, quando ainda era finalizada a primeira pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Lisboa. Foi a parte daí que decidimos convidar, além das professoras da Educação Infantil que já integravam o grupo, também professoras/es do Ensino Fundamental e Médio, e, assim, nos transformamos em Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb). Foi nesta época que a pesquisa em andamento ganhou novos contornos quando a professora Libéria Neves aceitou o convite para coordenar a nova pesquisa de pós-doutorado que foi submetida ao CNPq em setembro de 2022, a qual estava alinhada ao pós-doc ainda em desenvolvimento e seria estendida à UFMG. Diante desse aceite, a pesquisa ganhou a dimensão que faltava: a divulgação científica! O projeto foi articulado ao Programa de Extensão Pensar a Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e este programa, no qual Libéria é a coordenadora geral, tem por objetivo a divulgação científica no campo da Educação, por meio de ações que dão visibilidade à autoria docente a partir de canais de comunicação entre a Universidade e a Educação Básica. Enfim, estávamos diante de uma nova fase muito promissora: o crescimento do grupo, um projeto muito bem avaliado pelo CNPq e, diferentemente dos anos anteriores, desta vez contávamos financiamento para o seu desenvolvimento.

Desde a formação do Geeppei/Geeppeb temos afirmado, inspiradas em Freire (1996, p. 24), que "quem forma, se forma e re-forma e quem é formado forma-se e forma ao ser formado". De fato, se trata de um percurso em que a leitura dos textos – produzidos e publicados no decorrer das duas pesquisas – deixam pistas para quem quiser se aventurar pelos caminhos da escrita autobiográfica, por compreendermos que não se trata de algo a se fazer de modo individual, visto que precisamos do outro nesse movimento de autorreflexão sobre a própria formação. E sobre este ponto, Nóvoa respondeu em entrevista a Lomba e Faria Filho (2022, p. 5-6) que "conhecer-se a si próprio é da maior relevância, um conhecimento que deve ser partilhado com os outros".

Esse coletivo se propõe a isso, não trata a escrita de modo isolado ou a publicação de pesquisas já desenvolvidas ou em desenvolvimento, buscamos algo maior do que isso, principalmente porque sabemos que muitas dessas escritas não têm chegado ou

dialogado com a Educação Básica como gostaríamos. Nunca se tratou de formar ou instruir professoras/es, mas da busca, em um coletivo, de uma maior participação das/os professoras/es e de sua presença pública. Quanto a isso, Nóvoa (2023) escreveu no prefácio do volume 2.

> **Nas últimas décadas, os professores perderam visibilidade pública e a sua voz foi sendo substituída por especialistas** de matérias tão diversas como o currículo, as tecnologias, as competências socioemocionais ou os estudos do cérebro. Publicamente, **ouvem-se muitos discursos sobre educação, o que é de enaltecer, mas falta uma maior presença e participação dos professores.** A cada ano, em todo o mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. **Esta literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio,** como produtores de um conhecimento profissional docente. **E mesmo quando esta reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos e não pelos professores da Educação Básica.** Não se pense que é um tema menor. É mesmo a questão central para os professores e a sua formação (Nóvoa, 2023, p. 12, grifos nossos).

A nossa pesquisa se propõe exatamente a isso: contribuir com a prática formativa de autoria de professoras/es da Educação Básica, bem como sistematizar uma metodologia de formação continuada. Este foi um tempo permeado por desafios, devido à excessiva jornada de trabalho da maioria das/os docentes que integram o grupo e às diversas questões estruturais das instituições escolares, que vão desde o barulho do cotidiano à falta de equipamentos mais básicos, o que faz com que esta escrita não aconteça na escola, mas à noite ou aos finais de semana e feriados, como já analisamos em outro estudo (Lomba; Neves, 2023). No entanto, tais desafios não impediram as interações entre o grupo, as conversas sobre as experiências pessoais e profissionais e o diálogo com a literatura acadêmica no campo da Educação.

De modo geral, encontram-se presentes no referencial teórico dos textos produzidos os estudos da Sociologia da infância, da Psicologia da Educação, da História da Educação e os decoloniais, além de outros que dialogam com uma educação mais equitativa, inclusiva e transformadora. Junto a essas leituras, estão as reflexões oriundas das vivências pessoais de cada integrante, ou seja, as experiências e iniciativas de cada professora. O período de leitura e discussão mobiliza uma ampla e abrangente formação profissional em relação às diferentes temáticas abordadas em cada texto. Nessa trajetória e em diálogo com Nóvoa (2023), temos mantido o princípio de que:

> As **investigações experimentais ou teóricas conduzidas e escritas por universitários e outros especialistas são muito importantes, mas são insuficientes** para devolver toda a riqueza e complexidade da educação. **Os relatos de inovações ou de experiências concretas feitos por professores são muito importantes, mas não são suficientes** para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. **É preciso completar estas duas abordagens com um terceiro tipo de escrita e de publicação,** a saber, textos escritos por

> professores que, com base em vivências pessoais, produzam uma reflexão e sistematização das suas experiências e iniciativas. **Não são meros relatos ou narrativas,** mas antes um esforço de sistematização que possa desencadear dinâmicas de partilha e ser inspirador para outros educadores noutros contextos (Nóvoa, 2023, p. 12, grifos nossos).

Na escrita produzida no coletivo Geeppeb, como apresentamos neste livro, encontram-se reflexões e análises de professoras/es, que também são pesquisadoras/es da própria prática em diálogo com a literatura acadêmica sobre Educação em meio às reflexões teórico-científicas. Inicialmente, em nossas primeiras conversas no Geeppei sobre o que buscávamos apresentar em nossas escritas, depois de longos debates neste grupo, Bárbara Teixeira, sistematizou, de modo bem claro, o que vislumbrávamos em um texto que se encontra na contracapa dos dois volumes (Lomba, 2021; 2023): "Este livro não pretende discutir teorias ou comunicar resultados de pesquisas simplesmente, mas apresentar os relatos de quem está, no dia a dia, no chão da escola, esforçando-se para traduzir em ações as teorias educacionais" (Teixeira, 2023). E continua, no mesmo texto da contracapa:

> o processo de escrita tornou-se uma intensa formação continuada. Assim, mesmo os profissionais que possuíam pouca aproximação com a escrita acadêmica puderam compartilhar suas reflexões e práticas […] A força deste livro está, portanto, na beleza da partilha de professora/es e pesquisadoras/es que articulam saberes e buscam construir práticas respeitosas mesmo em contextos áridos e duros. É um livro de "nós para nós mesmos". É a experiência de estarmos na sala de professoras/es ouvindo algum/a colega que tem muito a compartilhar (Teixeira, 2023).

É nesse sentido que a pesquisa visa favorecer a formação continuada de professoras/es, por meio das múltiplas interações que ocorrem tanto durante o tempo de escrita e produção dos textos quanto no período destinado à circulação do material produzido entre outros profissionais leitores. Pretendemos estimular o debate em torno das tensões e dos desafios presentes no campo da Educação Básica e a reflexão, principalmente a respeito da implicação da subjetividade na prática profissional, conhecimento que se ampliará com o desenvolvimento da escrita autobiográfica como um dos elementos da formação profissional e pessoal. Importa destacar que o lançamento do presente livro – que é processo mas também resultado desta pesquisa – não põe fim a trajetória do grupo, que continuará se encontrando em rodas de conversa e seminários nas universidades, nas diversas instituições escolares de Educação Básica e em *lives* e vídeos sobre os capítulos que circularão nas redes sociais. E estas ações fazem parte da última etapa da segunda pesquisa de pós-doc: a divulgação científica, incluindo dois seminários previstos para o lançamento do livro, um no mês de abril na Faculdade de Educação da UFMG e outro, em Portugal, no início de junho de 2025.

O problema de pesquisa e o método autobiográfico

> *Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de conhecimento das coisas, dos outros e de nós próprios. Interessa-me muito a vivência cultural e científica dos futuros professores: se não somos leitores, como poderemos inspirar nas crianças o gosto pela leitura? E o mesmo se diga da arte, da ciência, do esporte… […] Interessa-me muito a preparação dos professores para agirem em ambientes de incerteza: não são máquinas nem robôs, são pessoas*.
> Nóvoa em entrevista a Carlota Boto, 2018, p. 16.

Pesquisas brasileiras (Gatti *et al*., 2019; Gatti, 2010; 2013; 2021) demonstram um descompasso entre a reflexão teórica e a discussão da prática na formação inicial de docentes. Diante dessa lacuna e de uma formação inicial precária, a nossa proposta foi a de investigação a partir do método autobiográfico (Nóvoa, 1988), com foco na autoria e divulgação científica. Ou seja, se as pesquisas demonstram a fragilidade nos cursos de formação inicial – currículos fragmentados, conteúdos genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária –, a nossa proposta é a prática formativa de autoria de professoras/es e a formação profissional continuada por meio da escrita autobiográfica e da divulgação científica.

Nesse viés, por mais de uma década, Gatti (2010; 2013; 2014; 2021) nos apontou uma insuficiência para o desenvolvimento da docência, no que se refere à formação de professoras/es para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil no Brasil, especialmente no tocante à parte curricular dedicada à formação específica. Em suas pesquisas, Gatti (2021) analisa que as políticas e os programas nacionais ainda não surtiram os efeitos esperados, devido a duas características principais: a descontinuidade nas implementações ou reformulações sucessivas, e a fragmentação de ações entre vários órgãos governamentais. A autora constata que falta monitoramento das políticas educacionais; avaliação dos modelos de gestão; verificação do papel dos agentes; análise do emprego de financiamento; monitoramento no desenho das políticas; avaliação abordando questões de qualidade, problemas e efeitos em relação aos seus propósitos.

Ao analisar as ementas de 71 cursos de Pedagogia, Gatti (2010; 2013) nos afirma que a formação panorâmica encontrada nos currículos dos cursos de formação é insuficiente para que futuras/os professoras/es planejem, ministrem e avaliem atividades, sendo mínima a parte curricular que favorece o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para o desenvolvimento do trabalho docente nas escolas com os estudantes. Na análise, constatou-se, por exemplo, a fragmentação e a dispersão do currículo proposto pelos cursos de formação; pouca relação entre teoria e prática; disciplinas que registram de forma incipiente o que e como ensinar; e poucos cursos propõem disciplinas que abordam o trabalho na Educação Infantil. Assim, a formação apresenta-se pouco integrada ao real contexto escolar no qual o profissional desenvolveria a profissão.

A pesquisadora também reforça que, mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), importantes referenciais

formativos encontram-se ausentes ou fragilmente presentes na maior parte das licenciaturas, tais como Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas. Os estudos mostraram que há uma grande dispersão nas disciplinas que respondem às demandas contemporâneas – seja de disciplinas que procuram contemplar temas transversais ou as voltadas para estudos sobre novas tecnologias e educação, educação a distância, inclusão digital de educadores e cidadãos em geral.

Gatti (2013, p. 56) argumenta que o docente da Educação Básica merece uma atenção maior de "conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores/as do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa – estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas" –, apontando, sobremaneira, para a necessidade de se repensar as estruturas e dinâmicas formativas, bem como de se ressituar o papel dos formadores de professores/as. Para ela, ainda não temos uma resposta para a seguinte pergunta: por que não acontecem mudanças mais radicais nos cursos de graduação, "uma vez que há muito[s], e por muitos estudos, tem-se falado em crise das licenciaturas pelas suas fragilidades formativas?" (Gatti, 2013, p. 64).

Importante destacar o estudo de Gatti *et al.* (2019) em que é apresentada a trajetória histórica da educação inicial escolar e como esta demorou a se expandir no país, assim como a formação profissional, que "acompanhou a lentidão com que a Educação Básica se desenvolveu no Brasil, um país que revelou, ao longo de seus governos, pouco interesse pela Educação Básica de sua população" (Gatti *et al.*, 2019, p. 20). As autoras sinalizam que ainda hoje o país enfrenta dificuldades em ter docentes habilitados, em oferecer uma formação sólida, condições de trabalho e remuneração adequadas. Consideram tal fato um dos traços persistentes e problemáticos da história educacional brasileira.

Não desconsiderando essa realidade, para o desenvolvimento desta pesquisa temos considerado um importante alerta feito por Nóvoa (1988), há mais de 30 anos, quando o pesquisador argumentou sobre a falta de uma teoria da formação de professoras/es, apresentando-nos o método autobiográfico como instrumento de formação para o adulto. Esse método, simultaneamente, nos possibilita uma visão retrospectiva e prospectiva em relação à vida quando nos deparamos com uma problemática presente. Nesse movimento de reflexividade crítica, "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (Nóvoa, 1988, p. 116). É nesse sentido que, por meio da escrita, temos tentado compreender como cada um/a percebe os processos educativos nos quais estão inseridos.

Essa abordagem biográfica – a qual temos utilizado – encontra-se na contramão de uma ideia tecnicista, se dá em espaços e tempos separados da ação, concebida como preparação no presente para agir no futuro. Já na perspectiva retroativa – do presente para o passado –, o sujeito toma consciência do seu percurso de formação por meio da apropriação retrospectiva de sua história de vida. Essa perspectiva aponta para uma concepção de formação que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas de professoras/es encontram-se enraizadas em contextos e histórias individuais, e não apenas no momento em que as/os docentes entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação. São práticas e saberes que se constituem ao

longo do tempo, ou seja, uma formação que acontece ao longo da vida (Nóvoa, 1992a; 1992b; 1999). O desenvolvimento profissional estará, assim, em constante reelaboração, e as/os docentes mobilizarão reflexões sobre suas referências construídas ao longo da vida diante de seus fazeres profissionais (Lomba, 2020).

É nesse caminho que a pesquisa se apoia nos estudos desenvolvidos por António Nóvoa (1988; 1992a; 1992b; 1999; 2009; 2017; 2019), por considerarmos uma complexa rede de fatores que envolvem a formação docente – inicial e continuada –, visto que as práticas docentes se desenvolvem na articulação entre elementos da trajetória de vida, da teoria pedagógica e das injunções político-institucionais que constituirão as disposições, concepções e orientações no exercício da profissão. Para Nóvoa, a formação profissional acontecerá em um percurso que se desenvolverá ao longo da vida de cada profissional, e estes, em suas trajetórias formativas, criarão e recriarão sua própria formação, formando-se e transformando-se num processo contínuo.

E ainda… sobre o conhecimento profissional docente

> *Muitas vezes, fala-se da formação de professores como uma espécie de resposta ou de "salvação" para todos os problemas educativos. Quando se adopta esta linha de raciocínio, facilmente se cai numa visão dos professores como "super-homens" ou "super-mulheres", capazes de tudo resolver. Daqui à sua responsabilização ou culpabilização vai um pequeno passo. Nunca me verão seguir por este caminho.*
> António Nóvoa, 2017, p. 1131.

Antes de mais nada, Nóvoa (2017) nos propõe repensar as nossas instituições e as nossas práticas, a fim de construirmos programas de formação que nos permitam superar a distância entre a universidade e a Educação Básica, visto que ser professor/a é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se, aprender com os colegas mais experientes, já que é, em grande parte, na escola, entre os pares, e no diálogo com as universidades que se aprende a profissão docente. Entre os seus argumentos, encontra-se a relevância do trabalho pelo bem comum na vida pública de um professor, proposta que visa uma formação docente aliada ao desenvolvimento pessoal, à colaboração profissional, ao desempenho pedagógico, à investigação contínua e à intervenção pública, configurando um professorado preparado para enfrentar os desafios e as responsabilidades da educação contemporânea, que abrange cinco dimensões centrais. Sobre essa proposta de formação de professores (Nóvoa, 2017), consideramos oportuno, mesmo sucintamente, apresentar um pouco mais dessas cinco dimensões da formação docente:

> **1) Disposição pessoal: como aprender a ser professor?** Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal, mas para isso é necessário "espaço e tempo que permita um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução" (Nóvoa, 2017, p. 1121). Aprender a ser professor exige um trabalho metódico, sistemático, de aprofundamento de outras três dimensões centrais: o desenvolvimento de uma vida cultural e científica; a dimensão ética; e a compreensão de que um professor tem de se preparar para agir num ambiente de incerteza e imprevisibilidade.

Mesmo contando com um planejamento sistematizado, é necessária a preparação para responder e decidir perante situações inesperadas: "No dia a dia das escolas somos chamados a responder a dilemas que não têm uma resposta pronta e que exigem de nós uma formação humana que nos permita, na altura certa, estarmos à altura das responsabilidades" (Nóvoa, 2017, p. 1122).

2) Interposição profissional: como aprender a se sentir como professor? Para Nóvoa (2017, p. 1122), "não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares". O espaço universitário é insubstituível, mas tem de se completar no seio de comunidades profissionais docentes. Destaca-se a importância das comunidades profissionais e dos vínculos entre universidade, escolas e professores, visto que: "A profissão docente está a evoluir de uma matriz individual para uma matriz colectiva" (Nóvoa, 2017, p. 1123). Sendo assim, a formação profissional deve oportunizar a cada um/a construir a sua posição como profissional, aprender a se sentir como professor/a. Por isso, Nóvoa (2017, p. 1123) considera "tão importante construir um ambiente formativo, com a presença da universidade, das escolas e dos professores, criando vínculos e cruzamentos sem os quais ninguém se tornará professor".

3) Composição pedagógica: como aprender a agir como professor? Trata-se da maneira própria, singular, pessoal de lidar com o conhecimento em situações de relação humana, de ser professor, considerando que: "Ser professor não é apenas lidar com o conhecimento, é lidar com o conhecimento em situações de relação humana" (Nóvoa, 2017, p. 1127). A partir de Spinoza, Nóvoa (2017, p. 1128) nos diz sobre três importantes aprendizados: o tato pedagógico, o discernimento e o aprender a agir como professor. Trata-se de um "conhecimento profissional docente, que faz parte do patrimônio da profissão e que necessita ser alçado ao lugar que merece na formação dos professores".

4) Recomposição investigativa: como aprender a conhecer como professor? Especialmente neste quarto ponto destacamos a renovação do trabalho pedagógico por meio da pesquisa e reflexão, na qual Nóvoa (2017) recomenda integrar a escrita e a autoria dos professores. Trata-se da renovação e recomposição do trabalho pedagógico quando ele sugere a criação de condições nas instituições, nos planos individual e coletivo, por meio da realização de pesquisas e estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente, em colaboração com os colegas da escola. Para Nóvoa (2017, p. 1128), a evolução dos professores depende deste esforço de pesquisa, "que deve ser o centro organizador da formação continuada". A própria lógica profissional docente, segundo Nóvoa, deve integrar diariamente o trabalho de reflexão e pesquisa dos professores, que deve se traduzir na escrita dos professores, e estes, por sua vez, devem publicar os seus trabalhos, assumindo a autoria. E aqui abrimos um parêntese para reafirmar o nosso movimento de escrita e autoria de professoras/es no Geeppei/Geeppeb, o qual é descrito por Nóvoa no prefácio deste livro como "uma capacidade única de afirmação da profissão docente".

5) Exposição pública: como aprender a intervir como professor? Trata-se da compreensão da importância de um espaço público de discussão, de colaboração e de decisão acerca das responsabilidades educativas. Tal compreensão requer o

> desenvolvimento de uma consciência crítica e a participação ativa na construção de políticas públicas e na discussão dos grandes temas educativos. "É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial" (Nóvoa, 2017, p. 1130). Nóvoa propõe, ainda, a necessidade de repensar as nossas instituições e as nossas práticas, a fim de construir programas de formação que nos permitam superar a distância entre a universidade e as escolas, ressaltando que a formação é um problema político, técnico e institucional, visto que: "A profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, continua pelo espaço público, pela vida social, pela construção do comum" (Nóvoa, 2017, p. 1130).

Abrimos um parêntese para destacar a dimensão 4 – "Recomposição investigativa: como aprender a conhecer como professor?" – e para reafirmarmos a renovação do trabalho pedagógico por meio da pesquisa e da reflexão, integrando a escrita e a autoria de professores como "o centro organizador da formação continuada" (Nóvoa, 2017, p. 1128). É nesse sentido que, para Nóvoa (2017), a própria lógica profissional docente deve integrar diariamente o trabalho de reflexão e pesquisa de professores, ou seja, deve se traduzir em escrita, na qual professoras/es assumem a autoria de trabalhos a serem publicados, reafirmando o que foi dito anteriormente, porque isso raramente acontece ou, quando acontece, a publicação é realizada de modo isolado, como prática individualizada. Contudo, o desafio que se apresenta aqui também é de outra ordem, visto que muitas revistas, por exemplo, não aceitam publicar textos que não tenham como autor/a ou coautor/a uma pessoa com o título de doutor/a, como já pontuado por Faria Filho (2017, p. 206).

Retomando os argumentos apresentados por Nóvoa (2017, 1129): "Uma profissão precisa registar o seu património, o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas […] Uma profissão que não se escreve também não se inscreve, nem se afirma publicamente". O autor também acredita que "a escola pública tem sido um lugar importante para a construção da democracia" (Nóvoa, 2017, p. 1129), justamente por vivermos tempos de grande incerteza e de profunda mudança na educação.

Importa ressaltar que, ao apresentar estas cinco dimensões, Nóvoa (2017) ressalta que não está apresentando uma nova proposta de formação de professoras/es, mas destacando o que não tem encontrado. E ele enfatiza: "quero marcar a dimensão colectiva do professorado e trabalhar no sentido de compreender que há um conhecimento e uma responsabilidade que não se esgotam num entendimento individualizado do trabalho docente" (Nóvoa, 2017, p. 1130). Outro ponto já mencionado anteriormente, há tempos Nóvoa (1992a, p. 24) vem argumentando sobre o fato de que a formação docente "tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo 'formar' e 'formar-se', não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação". Outro erro recorrente é a falta de "articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes" (Nóvoa, 1992a, p. 24).

Esses "esquecimentos", por assim dizer, inviabilizariam a consolidação da formação inicial e continuada com o ambiente escolar, com as experiências das/os docentes e os seus desafios encontrados no desenvolvimento da prática pedagógica. E é nesse caminho que a nossa pesquisa afirma essa dimensão coletiva e pessoal do professorado da Educação Básica ao promover a articulação entre as instituições escolares e a universidade por meio da escrita e da autoria de professoras/es.

Formar e formar-se: um processo dialético

> *Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.*
>
> António Nóvoa, 2017, p. 1131.

Ao final do primeiro ano da pesquisa, em 2023, já tínhamos uma primeira escrita de todos os textos que pretendíamos publicar no livro de acordo com o projeto inicial, o qual constaria o processo e o resultado da pesquisa: o vivenciado no cotidiano das instituições escolares como *lócus* de produção de conhecimento profissional e, em uma próxima etapa, o diálogo com a universidade. Para a produção dos capítulos, a nossa proposta inicial foi a de que cada integrante do Geeppeb apresentasse as suas memórias de infância e adolescência, dos tempos escolares ou da formação inicial, e que essas vivências estivessem de algum modo ainda presentes nos desafios vividos no cotidiano das instituições escolares onde trabalhavam. A intenção era também deixar claro em cada texto as propostas de trabalho, considerando os desafios que ainda persistem ou aqueles já superados, de acordo com o que cada docente havia vivenciado em seus tempos escolares. A escrita, além de passar por essas reflexões, buscava apresentar vivências da infância em tempos escolares, com o objetivo de abordar o tornar-se professor/a ao longo da vida e em meio a muitas interações e formações. A pergunta retomava sempre: o que aconteceu para que cada um/a se tornasse ou estivesse se tornando o/a professor/a que se apresentava ali no Geeppeb de tal modo?

Como ocorreu na produção nos grupos anteriores, a escrita vinha sendo "alimentada" pelos encontros coletivos, pelas leituras e discussão de textos em pequenos e grandes grupos. Neste momento, o trabalho com o texto era realizado entre cada autor/a e a coordenadora do Geeppeb, a professora Maria Lúcia Lomba. De acordo com o cronograma, nesta fase, a partir dos capítulos considerados prontos pelas/os autoras/es, iniciaríamos a segunda fase da pesquisa, quando as/os colegas autoras/es tiveram acesso a todos os capítulos e iniciaram o trabalho de leitura minuciosa ou leitura crítica dos textos produzidos. Essa fase durou todo o primeiro semestre de 2024.

Uma importante reflexão sobre nossos aprendizados – desde o primeiro texto escrito em 2020 – foi a organização de uma pasta no Drive, onde foram salvas todas as

versões das escritas de cada integrante do grupo: do primeiro parágrafo da pretensão de escrita até o capítulo concluído. Em alguns momentos essa análise nos motivava a pensar na construção do conhecimento, nas idas e vindas dos textos e no capítulo final publicado.

Com a intenção de obter mais registros e produzir mais dados sobre o intenso percurso que vivenciávamos no Geeppeb, elaboramos duas perguntas, que foram enviadas às/aos professoras/es participantes da pesquisa, também autores/as deste livro. A seguir, apresentaremos as perguntas e, devido ao limite de páginas deste capítulo, algumas das respostas que recebemos:

> 1. Quais sentimentos a escrita autobiográfica despertou em você enquanto produzia o seu capítulo? Como foi reviver momentos da sua vida (infância/adolescência/vida adulta) e relacioná-los com a infância das crianças, adolescentes e jovens com as quais você trabalha na Educação Básica?
>
> 2. Como foi o processo de leitura dos capítulos dos/as colegas autores/as do nosso livro? Como foi conhecer os capítulos que até então vinham sendo produzidos individualmente? Como foi a experiência de trabalhar como editor/a[12] de um texto?

Sentimentos despertados durante a escrita: respostas à pergunta número 1

Quanto aos sentimentos despertados nas/os professoras/es participantes da pesquisa e autoras/es de capítulos deste livro durante a escrita autobiográfica, em suma, podemos afirmar que há uma concordância ao dizerem que a escrita sobre si mesmo não é simples, desde identificar e escolher o que narrar entre uma diversidade de temas, definir os objetivos da escrita e o necessário recorte sobre os pontos da história de vida a serem abordados em tão poucas páginas. Também há um relato que diz sobre a dificuldade de pôr um ponto-final no texto, após vencer o desafio de começar a escrever sobre si. Há relatos sobre o desafio de aprender ou reaprender a escrever na primeira pessoa; sobre o choro no momento da escrita, mas também a alegria em ressignificar vivências. Aparece também nesses relatos que a prática da escrita contribuiu para a autorreflexão e que, de algum modo, iniciou um movimento que auxiliou na compreensão de si em meio às múltiplas interações vivenciadas em um coletivo com profissionais de diferentes instituições. Trata-se de um processo dialético entre formar e formar-se, na relação intersubjetiva entre docente e docente, docente e discente, especificamente em nosso grupo, entre professoras/es e pesquisadoras/es da Educação Básica. A seguir, algumas respostas das/os autoras/es:

> A escrita do meu capítulo foi um processo interessante e foi constituído por uma mistura de sensações. Acredito que o mais difícil foi iniciar a escrita, sobretudo diante das dúvidas que emergiram, por se tratar de um texto que exigia um rigor acadêmico

[12] Entende-se o trabalho de editor/a a leitura minuciosa que as/os autoras/es realizaram nos textos das/os colegas.

e, ao mesmo tempo, escrito em primeira pessoa […] Nesse momento, de retorno à infância e às minhas vivências escolares, me emocionei muito. Senti saudades do meu pai e desejei que pudéssemos ter tido mais tempo juntos, senti gratidão por minha tia e todo o seu esforço para que eu tivesse acesso a livros de literatura, senti muita raiva de alguns colegas e professores pelas situações de racismo no ambiente escolar. Confesso que essa mistura de sensações travou, por algumas vezes, o processo, mas não desisti. Chorei o que precisava chorar e prossegui. Para tanto, foquei no quanto à minha escrita poderia contribuir com outros colegas e no quanto tinha se tornado um exercício reflexivo para mim mesma. À medida que fui escrevendo, lendo e relendo o capítulo, foi ficando evidente o quanto o meu trabalho hoje reflete as minhas vivências e experiências da infância. E no quanto me sinto feliz com minha caminhada até aqui e no quanto ainda posso caminhar **(Aline Aparecida Camargos Costa, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Bem, confesso que começar a escrever foi bem difícil. A escrita se deu a partir de um texto que estava inacabado, mas durante o processo fui entendendo que seria necessário escrever outro para dar conta de percorrer um outro tipo de narrativa. O diálogo com a professora Lúcia e a leitura dos textos dos colegas foram essenciais para entender o percurso de construção de um texto autobiográfico. Foi muito importante revisitar memórias da infância e adolescência, algumas delas renderam até sessões inteiras de análise. Fui tomada pelo desejo de escrever, escrever, escrever… O mais interessante foi perceber como a minha trajetória profissional foi sendo construída a partir da possibilidade de superação dos desafios oferecidos pela vida. Enquanto eu pensava e escrevia essas memórias, fui lembrando dos meus filhos e das crianças que atendo, e foi crescendo o desejo de melhorar ainda mais a minha prática de trabalho em sala de aula. Escrever essa narrativa melhorou o meu olhar **(Juliana das Graças Gonçalves Gualberto, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Emocionei-me, chorei, me arrepiei, me alegrei, pude, enfim, rever e ressignificar acontecimentos. Sou uma mulher preta, que pesquisa, pensa muito e diariamente sobre "o corpo negro e a educação". Enfim, foi inevitável mergulhar nesta escrita sem relacionar as minhas experiências com as das crianças e adolescentes na escola. Embora tenhamos uma Lei Federal que fale sobre, que traga proposições para o currículo, que são aliadas para a construção de uma sociedade menos racista, ainda temos muitas repetições de práticas e experiências de racismo no espaço escolar […] Gostaria de acrescentar que as experiências de escrita aqui têm me proporcionado uma credibilidade maior na minha capacidade e condição de escrever e me apresentar academicamente. É muito animador ver esta escrita da história refletida e ressignificada **(Andréia Cristina Pereira, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Escrever sobre nós mesmos não é um processo simples, pois é preciso coragem para percorrermos nossas memórias enquanto nos deparamos com as nossas "luzes e sombras". É muito bom relembrar aspectos que nos orgulham, mas também é desconfortável relembrar aqueles dos quais nos arrependemos. Ao mesmo tempo, revisitar os motivos que me fizeram chegar à docência me traz uma sensação de força e

acalento, é bom relembrar porque escolhi estar em sala com as crianças, já que não é incomum sentir o desejo de desistir da profissão diante de tantos desafios. Além disso, pensar na criança/adolescente que fui me ajuda a me aproximar das crianças, buscando compreender o que elas sentem e pensam **(Bárbara Souza Teixeira, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Foi um processo lento. Escrever sobre mim e sobre as origens da minha família não foi nada fácil. Revisitar histórias que me machucaram e que vejo reflexos até hoje foi, por vezes, doloroso. Em busca de saber sobre quem eram minhas bisavós e meus bisavôs, mexi com memórias sofridas dos meus pais e tias. Sei que algumas coisas eles só queriam esquecer, por isso desviavam sempre do assunto. Muitas informações vieram carregadas de preconceitos também. Por exemplo, minha tia disse que a família da minha avó materna era de "índios selvagens" que precisaram ser catequizados para "virar gente". Então os sentimentos foram bem paradoxais: muito orgulho de ter sangue indígena e africano, orgulho de ter nascido numa família de mulheres tão fortes, mas, ao mesmo tempo, uma tristeza em saber que a vida teria sido mais fácil para elas se o racismo não tivesse um peso tão grande nas desigualdades do nosso país. Fazer esse caminho e, ao mesmo tempo, perceber como tudo isso influencia na minha prática docente foi um grande passo de autoconhecimento, pois não é à toa que as relações étnico-raciais me tocam tanto. O que passei na escola não quero que minhas crianças passem. Não quero que saibam só quando adultos quem são e de onde vieram. A prática antirracista que realizo tem relação com a criança que fui e as formas que o racismo me atravessou na escola **(Fabíola Cristina Santos Costa, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Meu processo de escrita se deu em um período muito turbulento da minha vida, pois estava saindo de uma mediação negativa no mestrado. O grupo Geeppeb trouxe um alívio quando percebi narrativas, temas e experiências que se aproximavam do meu interesse profissional e de vida. A escrita autobiográfica me trouxe de volta ao que realmente sou. Falar sobre os meus desejos no início da carreira e os lugares que passei até o dia de hoje me trouxe gás para terminar a escrita e o mestrado. Tive um misto de sentimentos, raiva, desânimo, satisfação e alegria, mas, mesmo sendo essa "vitamina de sensações", acredito que estar em um coletivo e falar sobre nossas experiências nos fortalece e nos posiciona em sociedade. Sabe aquele momento em que você não sabe se você é boa no que faz, mas, ao olhar para o lado vê que é possível se conectar com várias realidades parecidas, e dessa conexão, você pode extrair algo de bom para prosseguir? Assim foi o grupo e a escrita do capítulo para mim **(Hellen Martins, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024).**

Em diversos momentos a emoção tomou conta e foi difícil continuar a escrita. Inicialmente recorri a cadernos de registros, planejamentos e álbuns fotográficos. E quão bom foi revisitar essas memórias. Pensei no quanto minha prática mudou meu modo de exercer minha profissão, e fiquei feliz com isso. Diálogos com meus familiares e amigos também compuseram esse momento reflexivo que envolve a escrita autobiográfica. Foi um verdadeiro processo de voltar no tempo! Reencontrei fotos antigas das minhas primeiras turmas enquanto professora auxiliar. Retomei o contato com alguns colegas da faculdade e pós-graduação a fim de revisitar memórias antigas.

De mãos dadas e partilhando o olhar com o outro ficou mais fácil entrar nesse túnel do tempo e realizar a difícil tarefa, porém, por vezes necessária, de ressignificar algumas lembranças. Conforme os diálogos fluíam, alguns momentos que em outra hora, para mim, pareciam negativos, com sensações de dor e angústia por ter tomado a decisão errada com aquela família ou criança, na visão dos meus pares pareciam momentos de alegria e triunfo. Foi um lindo exercício de revisitar sentimentos, memórias e sensações e sou muito grata por essa oportunidade **(Juliana Alves Bezerra de Andrade, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Nos últimos tempos, os processos de escrita têm me desafiado de maneira significativa, ao passo que, ao escrever as primeiras linhas, sempre parece que eu poderia escolher outra maneira para organizar as ideias em formato de texto. Nesta proposta de escrita específica, autobiográfica, escrever em primeira pessoa foi ainda mais custoso, haja vista a necessidade costumeira de, em certa medida, apoiar-se em alguém que legitima, por meio de suas teorias, aquilo que estamos escrevendo, aquilo que foi vivido… Digo isto por conta das experiências de escrita acadêmica. Em muitas das tentativas de escrita, tive a intenção de não mais escrever, de não mais participar da publicação, por conta do tempo, da demanda intensa que fez parte da minha trajetória neste ano. Além disso, diante das muitas tentativas de iniciar o texto, ficava limitada às primeiras linhas e, ainda, sempre me parecia que não seria, tão importante assim dizer da minha história, das minhas memórias. Pois bem, certo dia, ao acordar, lembrei-me de um dos meus registros – da época em que eu era professora referência na Educação Infantil – e, então, tive a primeira seção do texto pronta, pois, a partir da retomada dos registros, soube, exatamente, como contaria sobre aquelas memórias. Memórias que, de fato, precisavam estar no texto, no início dele, pois diriam do meu lugar de fala, e, a partir daí, a escrita fluiu **(Débora Marina Picinato, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Foram muitos sentimentos despertados, principalmente os sentimentos relacionados à minha infância, como a alegria de viver no quintal, de observar as estrelas à noite, ouvir os sapos, os passarinhos, as folhas balançando com o vento. Tudo isso despertou meu lado mais sensível e poético, o que foi muito bom, pois não imaginava inicialmente que eu poderia entrelaçar a vida pessoal com a profissional, com um sentimento de liberdade, escuta e partilha tão sensivelmente exposto. Uma das belezas desse projeto foi justamente esse olhar para além do acadêmico, para além da técnica ou das teorias, e, mais do que isso, entrelaçar todos esses conhecimentos acumulados pela experiência de formação e reconectar os fios da menina que fui, a forma como eu me deparo com o mundo e como as primeiras experiências de vida me trouxeram até o presente momento. Eu nasci no chão de terra batida, na casa simples do interior, mas cheguei à universidade pública. Essas reflexões foram muito importantes para lapidar ainda mais a minha formação e o entendimento da minha postura no mundo, meus desejos, anseios, alegrias, superação e desafios novos. Trabalhar na Educação Básica me colocou numa posição de autocrítica, de espelhamento com realidades e cotidianos. Reviver momentos importantes dos meus percursos trilhados despertou uma maior consciência de quem eu sou como pessoa, como educadora e como uma pesquisadora da minha prática. Um projeto dessa natureza engrandece cada um de nós, validando nossa prática, nossa história pessoal; engrandece também a própria universidade e os

pesquisadores envolvidos, uma vez que a publicização servirá de referência para muitos profissionais, que, certamente, irão se reconhecer em muitas narrativas, o que servirá para engrandecer ainda mais o fazer nas nossas escolas **(Ednalva Martins Santos, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

A parte em que falo dos meus pais despertou em mim muito orgulho da trajetória deles e me fez perceber que boa parte do que sou está ligado a história de vida deles. Se hoje eu me dedico a uma educação pública de qualidade, grande parte foi herdada da minha vivência com meu pai, que se dedicou à luta pela regularização de moradia. Resgatar minha infância e adolescência é mexer em cicatrizes, cujas feridas me renderam várias sessões de terapia. Relembrar, mesmo com a maturidade e experiências que tenho hoje, é ir ao encontro da dor que sentia por ser julgada pela minha cor de pele e pelo meu lugar de moradia. Além disso, embora não apareça no texto, o processo de escrita trouxe à memória recordação de colegas de escola que, em busca de uma identidade, de sentir parte de um grupo, se envolveram na criminalidade e perderam a vida tão jovens. Essa é uma dor sem tamanho. Por fim, falar da minha trajetória acadêmica e profissional me dá forças, me faz reerguer. Ser uma professora de origem periférica em uma escola de periferia tem um significado muito especial. Os dias de trabalho são intensos e desafiadores, mas sinto que estou cumprindo meu papel de participar da educação daquelas crianças e adolescentes, enxergando-as como elas são e procurando dar a elas ferramentas para se sentirem parte de um grupo e atuarem de forma crítica e produtiva na sociedade **(Mércia Patrício Grigório Valério, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

A escrita do meu capítulo foi um encontro comigo mesma, costumo dizer que foi terapêutico, foi um momento de ver e perceber as minhas raízes e olhar para minha trajetória com respeito e gratidão, me fez rever e entender cicatrizes profundas e doídas. Revisitar minha história me fez ter a certeza da importância da família ser, de fato, a primeira instituição que educa, o quanto fui uma criança que pôde viver sua infância com tanta riqueza, mesmo não tendo nenhuma condição financeira, me fez sentir ainda mais o afeto de uma família, que assim como muitas têm uma mulher como alicerce, no caso, mamãe, que, mesmo sem saber ler as letras, sempre me incentivou a estudar, a aprender e, sobretudo, a compartilhar os saberes. Isso me fortaleceu enquanto gente, mulher, filha, mãe, professora. Na minha prática, me preocupo com o cuidado, com o afeto e na importância das crianças viverem suas infâncias. Hoje, tenho muita gratidão pela adolescente que brincava de escolinha de forma séria, da estudante do Magistério, do curso de Pedagogia, da professora da associação, da creche da EMEI, da profissional que estou me tornando, me constituindo **(Noeme Rosa de Carvalho, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Sempre ouvi dizer que começar a escrever é difícil, no entanto, percebi que, no processo da escrita do meu capítulo, parar de escrever é que foi difícil, pois, à medida que a escrita autobiográfica do livro acontecia, minha mente experimentava sentimentos variados e saudosistas. Essa volta ao passado, de reviver momentos de minha vida, me fizeram perceber o quão batalhador eu fui, e que, apesar dos vários atravessamentos que perpassam minha vida, estes me fizeram forte e blindado. A educação transformou

toda a minha vida! **(Ronaldo Manoel das Mercês, professor participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

O processo de escrita do meu capítulo teve uma mistura de sentimentos. Falar sobre as minhas memórias, quando tenho uma dificuldade grande de dizer sobre mim e sobre o que sinto, foi tarefa árdua. Resgatar coisas que parecem ter ficado no caminho, mas que continuam presentes, orientando nossas ações, exigem uma permissão, talvez não consciente. Mexer com as memórias afetivas, das pessoas que ainda reverberam em nós e perceber que estamos em constante mudança, aprendendo e descobrindo coisas novas, fizeram parte da delícia desta escrita. Entretanto, há o que nos causa desconforto, como avaliar a nossa trajetória de uma maneira não pensada anteriormente e perceber os motivos daquilo que faltou. Parece-me mais fácil apontar aquilo que falta. Contudo, na educação, precisamos apontar justamente o contrário. Apontar aquilo que deu certo, dialogando com as dificuldades e os limites impostos e criados ao longo do caminho. E fazer isso através da minha prática não foi tarefa fácil, foi dizer de mim e das pessoas que me acompanham: meus parentes, meus professores, meus estudantes e meus colegas de trabalho. E dizer através da minha percepção, da visão refletida sobre o que tenho agora, do que sou hoje **(Henrique Melo Franco Ribeiro, professor participante da pesquisa , primeiro semestre de 2024)**.

Foi uma sensação indescritível retomar a minha história pessoal/profissional e saber que a minha trajetória estava sendo importante, valorizada e partilhada com outras pessoas. O processo e a dinâmica orientada para escrita possibilitaram-me reflexões individuais e coletivas. Senti-me muito animada em todo percurso, principalmente por saber que não estaria sozinha, que seria uma escrita que teria a contribuição de muitos que percorrem ou percorreram trajetórias em comum. Tive a possibilidade de refletir sobre o meu trabalho, a minha prática docente e as minhas pesquisas na área da formação de professoras/es **(Regina Coele Cordeiro, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Em um primeiro momento, diria que seria de dor. Contudo, revisitando o texto hoje, digo que é de resiliência. Revisitar minha história através da escrita autobiográfica, aproximou-me ainda mais das meninas e meninos estudantes – com os quais convivo –, como se minha imagem estivesse refletida neles e a deles em mim **(Luciana de Souza Matias, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024).**

Leitura minuciosa dos capítulos dos/as colegas: respostas à pergunta número 2

Embora apresentado aqui apenas no relato da professora Ednalva, gostaríamos de destacar o desafio que foi para todo este grupo – e também para os grupos nos anos anteriores – conciliar o tempo de trabalho com o tempo necessário para dedicar à leitura de textos, à escrita e à fase de intervenção nos textos dos colegas, que aconteciam quase sempre à noite, no terceiro turno ou finais de semana. Outro ponto relatado mais de uma vez foi sobre o receio de que uma sugestão de reescrita de alguma parte do texto ou um pedido de maiores mudanças no texto não fosse bem interpretado pela/o colega. A formação de editoras/es entre os integrantes do Geeppeb

tem sido uma das ações do projeto, diante da necessidade apresentada desde a formação do primeiro grupo, em 2020, quando muitos se recursaram a intervir no texto do colega por receio de serem mal interpretados, evitando pedidos de mudanças mais pontuais. E como em muitas intervenções havia excesso de elogios, quando algum texto recebia pedidos de mudanças, mesmo quando necessárias, gerava questionamentos do tipo: mas só no meu texto?

De modo geral, a leitura e intervenção nos textos pelos colegas foi visto como uma experiência interessante, um modo de leitura mais cuidadoso que gerou no grupo uma sensação de segurança, identificação e pertencimento, além de oportunizar a cada um/a reflexões sobre outros modos de se expressar, ou seja, possibilitou a reescrita de alguns pontos dos capítulos antes da publicação do livro. Estes e outros pontos podem ser conferidos nas palavras das/os autoras/es:

> Ler os capítulos dos colegas me trouxe uma sensação de identificação e pertencimento, sobretudo os das professoras negras e negros […] Sobre contribuir com a edição do texto dos colegas, considero que foi muito desafiador para mim. Tive receio que pudesse soar como crítica o que por vezes era um comentário ou sugestão, mas, motivada pelo quanto os comentários dos colegas foram positivos e me ajudaram a repensar alguns aspectos e melhorar o meu texto, consegui me expressar, ainda que timidamente **(Aline Aparecida Camargos Costa, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

> Foi muito importante ter a oportunidade de ler os textos dos colegas. Colaborou para ajudar a pensar o percurso do meu texto. O mais engraçado é que a gente idealiza ou romantiza muito a vida das outras pessoas sem conhecê-las a fundo, e os textos acabaram revelando a humanidade, os desafios, a sensibilidade e a potência de vida em cada um. Foi desafiador destacar no texto de pessoas que admiramos a necessidade de realização de algum ajuste. Mas depois entendi a proposta de circular as leituras e pontuação. Foi ótimo ler outros leitores do meu texto, porque a gente fica tão imersa na escrita que muita coisa acaba passando **(Juliana das Graças Gonçalves Gualberto, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

> A leitura dos textos dos colegas foi uma experiência muito positiva. Primeiro, porque reforça, até mesmo para nós, a importância do conhecimento produzido pelo professor que está "com os pés na sala de aula da Educação Básica". Ao ler os textos conseguimos nos orgulhar do quanto é feito, todos os dias, em cada escola espalhada pelo Brasil e, por consequência, acabamos por valorizar o nosso próprio fazer. Segundo, porque é uma oportunidade de refletirmos sobre questões importantes e de aprendermos uns com os outros. Além disso, penso que a leitura dos capítulos dos colegas nos proporciona uma boa sensação de estarmos em coletivo. Conseguimos perceber semelhanças entre os escritos dos colegas e muito do que sentimos ou pensamos, e isso nos traz uma sensação de menos solidão, sentimento muito experienciado por nós, professores. Por fim, a leitura nos inspira e cria repertório para o nosso trabalho junto às crianças. Ler um texto nesse lugar de "editor" foi uma experiência que me fez crescer em muitos sentidos: intelectualmente, já que precisava mobilizar meus conhecimentos e colocá-los em diálogo com o conhecimento que o colega trazia no texto, e também

pessoalmente, visto que fazer críticas de modo que sejam ferramentas de auxílio ao colega, e não de desmotivação, é uma habilidade que precisa ser constantemente trabalhada por nós. Foi um exercício muito bom para pensar em como escrever ao outro o que precisa ser dito sem que fosse desrespeitoso, ofensivo ou inconveniente **(Bárbara Souza Teixeira, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Foi magnífico! Ler a história de vida de pessoas queridas como Aline Costa, Juliana Borges, Juliana Gualberto e Flávia foi muito bom. Senti que agora as conheço muito mais, porque me aproximei das suas memórias, da sua infância, das suas famílias e das suas práticas educacionais. Pessoas que já admirava e agora admiro ainda mais. Com as leituras pude perceber também como há semelhanças em muitos aspectos, principalmente pelo gosto pela leitura e atravessamentos do racismo em nossa autoestima. Além disso, poder contribuir editando esses textos foi uma experiência nova e intensa, pois com essa troca não estávamos mais sozinhas, mas uma complementando a outra. Foi uma etapa essencial deste trabalho. Obrigada por acreditar no meu processo de escrita. Obrigada por não desistir de mim. Obrigada por entender meu tempo de escrita, que durante muitos momentos foi atropelado pela rotina de ser mãe solo e professora **(Fabíola Cristina Santos Costa, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Tem sido um crescimento para além da esfera profissional. Uma experiência que atravessa além do meu ser-professora, e se propõe a olhar para o meu ser-filha, ser-esposa, ser-amiga, ser-colega, ser-mestranda, ser-gente, com toda bagagem emocional e afetiva que carrego, para além dos meus diplomas. Tem sido, de fato, um lindo exercício de dar voz e vez para nós, professores que dedicamos tanto tempo a olhar para nossas crianças e famílias. Neste livro o olhar está sobre nós! E professores empoderados transformam o mundo! **(Juliana Alves Bezerra de Andrade, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Uma experiência nova para mim, envolver-me na produção escrita de alguém, como editora. Aproximar-me de temáticas importantes, que nos colocam em diálogo e reflexão, por meio da escrita comprometida dos/as colegas, foi muito importante para meu constante processo formativo. Ao realizar alguma sugestão, sempre tive a preocupação de ressaltar que, talvez, não faria sentido o que eu dizia, pois as temáticas trazidas foram entrelaçadas às histórias de vida de quem as escreveu, desse modo, as palavras escolhidas e a maneira de organizar o texto, eram – são – revestidas de significados muito, muito particulares. Então, minha tentativa foi, de maneira muito respeitosa, sugerir pequenas alterações e, ainda, dizer o quanto foi importante me aproximar dos textos que consegui realizar a leitura cuidadosa, seja pela temática que ora me apresentava mais argumentos para discussões que ainda preciso me aprofundar, seja para fortalecer defesas que eu também já faço no cotidiano vivido nos contextos coletivos de educação – e para além destes **(Débora Marina Picinato, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Na fase inicial da escrita autobiográfica a questão principal seria conciliar o tempo de trabalho com o tempo de estudos, quase sempre à noite, no terceiro turno, ou finais de semana. O mesmo aconteceu com a leitura dos textos dos demais autores, em tempos

e organizações muito pessoais, mas também muito semelhantes a todas as professoras e professores que têm dupla jornada de trabalho. Está sendo uma experiência gratificante, apesar de todos os desafios que envolveram a vida pessoal, profissional e acadêmica nesse período. A diversidade das experiências dos autores trouxe muitas reflexões a respeito dos contextos pedagógicos do trabalho de cada um, e principalmente o quanto suas histórias pessoais são histórias de superação e de lutas. Esse reflexo social da educação encontra espaço e um tempo fecundo no grupo Geeppeb, onde o próprio grupo de WhatsApp foi palco para inúmeras partilhas e considerações, para as orientações da professora Lúcia e para o andamento do projeto, o que oportunizou voz ativa, colaboração e muito respeito entre os participantes. Como foi gratificante ler um comentário no próprio texto como sendo uma forma de melhoria, reflexão, novas perspectivas do vivido. Ao mesmo tempo, comentar os textos dos autores foi uma oportunidade de enriquecimento da própria formação, ou seja, autoformação **(Ednalva Martins Santos, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Ler os capítulos foi como entrar num pedacinho da história de vida de cada um e perceber que algumas histórias se encontram mesmo sem as pessoas se conhecerem. Os ideais formam uma rede que não percebemos a força que tem. Achei desafiador trabalhar como editora deste tipo de texto, mas foi uma oportunidade de dialogar com os autores e mostrar caminhos e a potência que cada um possui em seu trabalho **(Mércia Patrício Grigório Valério, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Ler os textos dos/as colegas foi um momento de muito aprendizado, um momento rico, de descortinar nosso olhar. Conhecer e se reconhecer nos capítulos dos/as colegas me fez ter consciência que a formação coletiva é construída com cooperação, colaboração, disponibilidade e humildade. É o movimento de ida e vinda, de transformação. A escrita é individual, porém participativa e reflexiva. A experiência da edição foi o momento da importância, da nossa importância enquanto professora escritora, de ver e perceber nosso protagonismo. Nós falando para nós, nós refletindo sobre nossas práticas, nós, isso mesmo, nós, professores e professoras sendo autores/as da nossa história, mesmo porque temos muito a dizer, e isso eu ouvi e aprendi com uma de nós **(Noeme Rosa de Carvalho, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Ler é uma arte e ler uma obra de arte é fantástico! É assim que vejo o processo de leitura dos/as colegas autores/as: uma obra de arte. Uma arte que foi sendo construída no anonimato e depois compartilhada no coletivo, onde novos fios foram entrelaçados, transformando a obra em uma obra-prima; foi um movimento muito bom! Impossível não se sensibilizar com a história do outro! Apesar da história de vida de cada um ser diferente, ainda sim, por estarmos envolvidos num mesmo processo, foi possível, a partir dos objetivos esperados, trabalhar como editor de texto. E foi muitíssimo importante o ponto de vista do outro em relação às nossas escritas, à medida que a gente dialogava com os comentários, foi incrível o resultado! O texto ficou muito mais rico de detalhes, sem perder a sua essência **(Ronaldo Manoel das Mercês, professor participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

> Inicialmente tive receio de interagir com os textos das/os colegas. Esse movimento de escrita é muito íntimo, apesar de ser coletivo. A narrativa autobiográfica é praticamente um processo terapêutico. Sempre que eu falo do processo de cura através da narrativa, não posso me esquecer de Walter Benjamin. Sendo assim, busquei colocar para as/os colegas aquilo que gostaria de ouvir delas/es em seus textos. As narrativas são maravilhosas e cada um e cada uma trouxe um pouco do seu trabalho. Então, as minhas considerações são curiosidades de uma leitora, que quer entrar ao máximo na essência de quem escreve **(Flávia Regina de Oliveira Chaves, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.
>
> Tem sido bem gratificante e empoderador ver pessoas com histórias tão parecidas, no sentido de lutar para conquistar o seu espaço em uma sociedade racista, e, ao mesmo tempo, encantador saber que muitas das pessoas do grupo têm conquistado o seu espaço e estão espalhando a sua história por onde passam. Dá a sensação que não estamos sozinhos. A sensação de trabalhar como editor é um pouco assustadora, pois é difícil escolher as palavras para expressar o que estamos querendo dizer para os colegas do grupo, além do conhecimento teórico e prático e do conhecimento de mundo que devemos ter para conversarmos sobre os temas **(Denise Alves dos Santos, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024**).
>
> Em alguns capítulos quis poder abraçar os autores, por relacionarem sua trajetória acadêmica com algum trauma que viveu. Por vezes pude relacionar com a minha prática como professora. Foi uma tarefa diferente, algo que eu nunca havia feito e acredito que pude aprender muito com esse momento **(Camila Vieira da Rosa Alves, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.
>
> É sempre muito especial poder fazer leituras autobiográficas, em especial, conhecer um pouquinho, mesmo que a distância e por um recorte do vivido, os/as autores/as deste projeto. Muitas histórias, muitas vivências e experiências partilhadas de forma tão significativa, sendo possível perceber o carinho envolvido em cada relato, em detalhes que, com certeza, ficaram marcados para cada um. Confesso que fazer parte da edição dos textos foi um desafio muito grande, pelo fato de a escrita ter sido algo tão específico e pessoal, mas, por outro lado, tão enriquecedor pelo privilégio de ter acesso a escritas tão particulares e significativas para as/os autoras/es **(Lidiane Pereira Evangelista, professora participante da pesquisa, primeiro semestre de 2024)**.

Conforme apresentado nas respostas anteriores, no Geeppeb a nossa proposta de escrita é autobiográfica, contudo, ela tem como ponto de partida a escuta do outro neste coletivo e a observação de si durante a escrita, quando cada integrante do grupo elabora e reelabora sobre o seu fazer pedagógico a ser comunicado nesse coletivo. Por que eu fazia assim e agora faço de outro modo? Quais interações estabelecidas ao longo da vida ficaram na memória? Quais memórias estou deixando enquanto professor/a? Quais marcas eu carrego da infância? De que maneira as experiências pessoais, sentimentos e opiniões individuais de um profissional influenciam as suas interpretações do mundo e as de suas/seus colegas? Nos encontros de formação que optam por uma visão imparcial sobre os sujeitos, dificilmente perguntarão como cada

profissional reelaborou ou está reelaborando as suas vivências pessoais. Enfim, estamos imersos em uma profissão em que cada pessoa se forma e se transforma continuamente e, nesse caminho, defendemos, como há tempos vem nos afirmando Nóvoa (1992b), uma formação docente que reconheça as implicações das dimensões pessoais na esfera profissional como processo intersubjetivo, uma formação que acontece ao longo da vida.

Concluindo: mas a formação inicial não basta?

> *Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida. A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.*
> António Nóvoa, 1992a, p. 13.

A vasta obra de António Nóvoa[13] tem nos mostrado que a nossa formação docente, para além da formação inicial, acontece ao longo da vida, e não é algo externo a ser oferecido pelo outro ou a ser obtido pelo acúmulo de certificados e cursos. Isso quer dizer que os modos pelos quais nos tornamos as/os docentes que somos incorporam elementos da formação profissional, mas também da nossa trajetória pessoal: experiências familiares, escolares e de outros diversos espaços sociais. No movimento de escrita autobiográfica no Geeppeb, temos buscado pelo que Nóvoa (1992a) descreveu como as três dimensões que envolvem a formação docente: a pessoal, a profissional e a institucional.

É nesse caminho, contemplando a dimensão individual e coletiva de cada integrante, que o Geeppeb vem se constituindo, a partir da escuta e escrita de professoras/es da Educação Básica sobre a docência em meio às histórias individuais e coletivas de formação pessoal e profissional. Neste coletivo, afirmamos que as/os professoras/es têm a dizer sobre o trabalho que exercem, e daí a urgência de escutar as docentes tanto no cotidiano das instituições quanto antes, durante e depois das propostas de formação continuada. Reafirmamos sobre a necessária escuta dos profissionais, mas uma escuta que passe também pela observação de todo o corpo. Uma escuta inclusive da resistência, porque já compreendemos que onde há resistência não há envolvimento, inclusive porque este é um modo de afirmar que não faz parte de algo, como bem nos afirma Monceau (1997).

Nesse ponto do texto, reafirmamos que a pesquisa (2023-2025) pretendeu contribuir com a prática formativa da autoria de professoras/es da Educação Básica e buscou a sistematização de uma metodologia de formação continuada no coletivo denominado Geeppeb. Essa metodologia realizou um deslocamento em relação aos processos de formação continuada predominantemente encontrados, os quais têm

[13] Autor de mais de 150 publicações, entre livros, capítulos e artigos, editadas em 12 países.

investido na exposição de conteúdos, palestras, formação técnica e cursos que as/os professoras/es devem frequentar. Também reafirmamos que, neste coletivo, produzimos conhecimento sobre a docência por meio da escrita autobiográfica, como já descrito no texto. A seguir, daremos destaque a alguns pontos da metodologia que temos utilizado durante a prática formativa de autoria de professoras/es, considerando, pelo menos, seis pontos.

1) A dimensão pessoal. A escrita se encontra na primeira pessoa porque a intenção foi aprofundar nas vivências pessoais de cada integrante, as/os autoras/es se esforçam para apresentar suas reflexões, enquanto sistematizam suas experiências e iniciativas. Nesse processo, interessa-nos os percursos de vida e, nesse emaranhado de fios, também o percurso profissional e as condições atuais de trabalho, ou seja, as três dimensões do processo de formação docente já apresentadas por Nóvoa (1992a).

2) A dimensão coletiva. Trata-se de um percurso vivenciado por um grupo composto por professoras/es de diversas instituições, que por meio de encontros remotos se dispuseram a estudar e a escrever. Acreditamos que é da disponibilidade para o encontro, de uma vontade de conversar e de escutar o outro e a si mesmo, que surge no grupo o desejo de escrever e reescrever os nossos textos até o momento de publicação dos mesmos. Foi nesses encontros que surgiram os temas, os objetivos, o roteiro de escrita de cada texto e, a partir da troca de conhecimentos, a dimensão pessoal ganhou um caráter coletivo, afinal éramos professoras/es conversando sobre nossas experiências e saberes da docência. Após a primeira construção do texto, se iniciou uma nova etapa em que os textos produzidos foram compartilhados entre os colegas. Nessa fase, estes contribuíram com sugestões ou os consideraram finalizados, sendo esse o momento em que muitos refizeram o próprio texto ou partes dele, se inspirando na escrita do outro.

3) Trata-se de um processo de autorreflexão sobre os percursos de vida e a própria prática docente. Em um coletivo, no qual acontecem trocas de experiência e de escrita entre colegas de diferentes formações, reafirmamos que é necessário, primeiro, pensar na nossa própria formação antes de pensarmos sobre a formação do outro, quer seja este outro uma criança, adolescente, adulto ou o próprio colega de profissão. No Geeppei/Geeppeb não há o propósito de "formar" ou instruir outras/os professoras/es, pois nesse processo de reflexividade crítica quem forma se transforma em uma trajetória sem fim, considerando que "a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida" (Nóvoa, 1988, p. 116).

4) A instituição escolar como *lócus* de produção de conhecimento. As instituições escolares de cada integrante foram consideradas durante o percurso de escrita

autobiográfica, bem como o vivenciado nesse cotidiano, na tentativa de compreender como cada docente percebia os processos educativos nos quais estavam inseridos. A intenção foi apresentar, em cada texto, uma visão retrospectiva, mas também prospectiva em relação à vida diante dos desafios presentes, como nos afirma Nóvoa (1988).

5) Professoras/es assumem a autoria da publicação. O percurso da escrita – da/o professor/a que se dispôs a escrever sobre determinado tema – foi permeado por leituras e diálogo com a literatura acadêmica no campo da educação em meio às reflexões teórico-científicas. Contudo, não se trata da entrega de textos produzidos individualmente, de prática isolada. A pretensão tem sido propor meios de circulação de narrativas de professoras/es diante dos desafios que envolvem a escrita e publicação de textos, especialmente, para professoras/es da Educação Básica.

6) A divulgação científica dos resultados. Objetivamos um processo de formação profissional que provocasse e promovesse o diálogo entre a Educação Básica e a universidade. A preparação de rodas de conversa e seminários entre as instituições escolares e as universidades, a produção de vídeos e a preparação de lives a serem divulgadas pelas redes sociais fazem parte do percurso de formação do grupo. Nesse sentido, a publicação das escritas produzidas – por meio de livro impresso ou e-book – não significa o fim, mas a continuidade do percurso.

E por fim, considerando toda a complexidade que envolve a profissão docente e seus processos de formação profissional inicial e continuada, entendemos que há que se pensar o lugar de formação profissional docente **junto às/aos professoras/es e não para elas/es.** Há que se afirmar este espaço de produção de conhecimento entre Educação Básica e universidade, bem como reconhecer a subjetividade e o conhecimento que cada docente constrói ao longo da vida profissional (Nóvoa, 1992b; 2017). Trata-se, como nos afirma Nóvoa (1992a, p. 13), de "investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência", e isso só é possível diante da compreensão de que: "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal".

Referências

BOTO, Carlota. Entrevista. António Nóvoa: uma vida para a educação. *Educação e Pesquisa*, 44, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KJRqxNkmd9TpR5KH6g3fZhD/?lang=pt**.** Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 21 dez. 1996.

PENSAR AO VIVO. Docência na Educação Infantil: narrativas de professoras. 2021. 1 vídeo (87 min). Publicado pelo canal Pensar ao Vivo. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=EA-JEwFsnjo. Acesso em: 19 nov. 2024.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Aula, autoria e reconhecimento: implicações para a pesquisa sobre os currículos da escola básica no Brasil. ***In*:** LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Luciano Mendes de Faria Filho*: um pensador engajado. Contagem: Escola Cidadã, 2024. p. 177-187.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação inicial de professores para a Educação Básica: pesquisas e políticas educacionais. *Est. Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, jan./abr. 2014.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, v. XLII, n. Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, maio 2021. Disponível em: http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1044/941>. Acesso em: 9 maio 2022.

GATTI, Bernardete Angelina *et al*. *Professores do Brasil*: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Docência na Educação Infantil: percursos de vida, formação e condições institucionais das experiências de professoras no cuidado e educação de crianças de 4 e 5 anos. 2020. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021. v. 1.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2.
LOMBA, Maria Lúcia de Resende. A escrita reflexiva de profissionais da Educação Infantil: pensando novos processos de formação continuada a partir da experiência no Geeppei. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2. p. 177-183.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222/48158. Acesso em: 21 nov. 2023.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; NEVES, Libéria Rodrigues. O que dizem as/os professoras/es da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (MG)? *Revista Brasileira de Educação Básica*, ano 8. n. Especial: A escola no pós-pandemia, nov. 2023. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2023/11/24/sobre-registrar-e-socializar-a-pratica-pedagogica/. Acesso em: 20 abr. 2024.

MONCEAU, Gilles. *Le concept de résistance en éducation*: conceptualisation descriptive et opératoire. 1997. Thèse (Doctorat Sciences de l'éducation) – Paris 8, Paris, 1997. Disponível em: https://theses.fr/1997PA081210. Acesso em: 20 ago. 2024.

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde; Departamento dos Recursos Humanos da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992a. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 30 abr. 2023.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992b. *p*. 11-30.

NÓVOA, António. O passado e o presente do professor. *In*: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor.* 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999. p. 13-34.

NÓVOA, António. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

NÓVOA, António. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2. p. 12-14.

PENSAR DEPOIS DA AULA #35: Docência na Educação Infantil. Entrevistada: Noeme Rosa de Carvalho. 9 nov. 2022. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/2Xnd1NGltpx8IhrPioNyiC. Acesso em: 11 dez. 2024.

PENSAR DEPOIS DA AULA #34: A busca por uma educação inclusiva. Entrevistada: Alline Siqueira Freitas da Silva. 9 nov. 2022. *Podcast*. Disponível em: https://open.spotify.com/episode/3Id1at1QYkLD3fAd7SvuWD?go=1&sp_cid=866315a04562d8f4c1e244c0a769c120&utm_source=embed_player_p&utm_medium=desktop&nd=1&dlsi=54b46083fbea4ed1. Acesso em: 11 dez. 2024.

SOARES, Magda. Para quem pesquisamos? Para quem escrevemos? *In*: MOREIRA, Antônio Flávio *et al*. (Org.). *Para quem pesquisamos, para quem escrevemos*: o impasse dos intelectuais. São Paulo: Cortez, 2001. p. 65-90. (Questões da nossa Época, v. 88).

TEIXEIRA, Bárbara Souza. [texto de contracapa]. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2.

ALINE APARECIDA CAMARGOS COSTA

Professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG, desde 2014. No início de 2023 assumi o cargo de Assessora Pedagógica em Educação das Relações Étnico-raciais na regional Leste desta Rede. Componho o Grupo Gestor de Promoção à Igualdade Racial (GGPIR) e a coordenação ampliada do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, ambos da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Mestra em Educação e Formação Humana pela Universidade Estadual de Minas Gerais (2024). Especialista em Cultura e Literatura (2021); História e Cultura Afro-brasileira (2020); Alfabetização e Letramentos (2019); Infância, Cultura e Práticas Formativas (2017). Graduada em Pedagogia (2014).

Integro o Grupo de Estudos e Pesquisas em Infância(s), Crianças e Educação, vinculado à Faculdade de Educação da UEMG. Tenho experiência na área de coordenação pedagógica e formação de professores, dedicando-me às temáticas: infância(s), alfabetização e letramentos, leitura e escrita na Educação Infantil, literatura infantil e juvenil, literatura afro-brasileira e africana e em educação das relações étnico-raciais. Sou contadora de histórias, mediadora de leituras e curadora literária.

Orcid: https://orcid.org/0009-0004-2817-5918
E-mail: alineacc.ac@gmail.com

CAPÍTULO 2

DAS HISTÓRIAS QUE (NÃO) ME CONTARAM ÀS HISTÓRIAS QUE EU CONTO: NARRATIVAS SOBRE LITERATURA, INFÂNCIA E RACISMO

Aline Aparecida Camargos Costa

Sou mulher negra, bissexual, candomblecista, solteira e não gerei filhos. Assim me apresento inicialmente, no intuito de demarcar o meu lugar de fala e por perceber estar à margem do padrão imposto por essa sociedade patriarcal, machista, racista, lgbtfóbica, dentre outras diferentes formas de opressão e discriminação. O racismo, decorrente desta mesma estrutura social, corrobora as violências e desigualdades diversas que permeiam a nossa vida desde a infância, contribuindo para a formação de subjetividades adoecidas, sobretudo em crianças negras. Nesse contexto, a escola constitui-se como um ambiente propício, tanto para a reprodução dessas desigualdades quanto para a busca por equidade e valorização das diferenças.[1]

Como professora da Educação Infantil, não abro mão da convivência mais próxima com as crianças, pois é nessa relação que percebo a importante referência que somos para elas. São as nossas histórias, as histórias que contamos, e não apenas as literárias, que nutrem os imaginários, os sonhos e criam realidades. Portanto, saliento que a literatura tem o poder de abrir portais que podem nos ajudar a ler a vastidão que é o mundo, com olhares plurais. Nós, professoras e professores, somos responsáveis até mesmo pelas histórias que não contamos, pois como nos alerta a escritora nigeriana Chimamanda Adichie, o perigo de uma história única é real.

> As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias foram usadas para espoliar e caluniar, mas também podem ser usadas para empoderar e humanizar. Elas podem despedaçar a dignidade de um povo, mas também podem reparar essa dignidade despedaçada (Adichie, 2019, p. 32).

Atendendo ao chamado deste livro, fui desafiada a compartilhar a minha própria história. Tenho por objetivo analisar a minha trajetória pessoal e profissional, com a intenção de destacar as marcas deixadas pela educação – tanto as positivas quanto as negativas – e o quão relevantes estas foram em minha transformação social. Com esse intuito, compartilho momentos importantes, dos meus tempos de criança até me tornar a professora antirracista, a pedagoga apaixonada pela literatura e a pesquisadora das

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Flávia Regina de Oliveira Chaves; Denise Alves dos Santos; Jéssica Helena Santos de Abreu; Noeme Rosa de Carvalho; Juliana Moreira Borges; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Bárbara Souza Teixeira; Fabíola Cristina Santos Costa; Lidiane Pereira Evangelista; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

infâncias que me tornei e estou me tornando. Em movimento sankofa volto ao passado para relembrar minhas vivências que se tornaram experiências, envolvendo a literatura, o contexto escolar, a(s) infância(s) e o racismo, temáticas que orientaram minha formação profissional e influenciam minhas práticas no tempo presente, num movimento que busca projetar o futuro.

Desse modo, inicio narrando "as histórias que me contaram", perpassadas por minhas memórias de infância; depois releio as entrelinhas em "as histórias que (não) foram contadas", sobretudo no ambiente escolar. E sigo refletindo sobre "as histórias que eu posso contar", a partir das aprendizagens oportunizadas por minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Feito o convite, a história vai começar!

As histórias que me contaram! Memórias da infância

Meu nome é Aline Aparecida Camargos Costa. Sou a primeira filha de Conceição Arminda Camargos Costa e Antônio Andrade Costa, que cinco anos depois tiveram mais uma filha, Aliene Arminda Camargos Costa, e no ano seguinte um filho, Marcelo Camargos Costa, meus irmãos. Sou tia do Antônio e da Marcella, duas crianças negras que tenho alegria de conviver e fazer parte de suas histórias.

Nasci no dia 27 de março de 1983, numa manhã de domingo que, não tenho certeza, desconfio que fazia sol, afinal não tem nada que eu goste mais do que manhãs de domingo ensolaradas e talvez seja simplesmente porque elas me remetem aos melhores momentos da minha infância. Das muitas lembranças que tenho desses dias, recordo de que, ao me levantar, minha mãe já estava preparando algo especial para o almoço e meu pai sentado na sala lendo jornal, com uma postura despojada e séria ao mesmo tempo. Eu ficava admirada, me assentava ao lado dele, observando e, obviamente, imitando-o quando não estava perto. Domingo era dia de família reunida e refeições à mesa, mas o melhor vinha após o almoço, quando meu pai pegava o que eu pensava ser o seu tesouro secreto, uma caixa de madeira feita por ele. Nela, guardava uma coleção de livrinhos de faroeste que ficava lendo por horas, enquanto chupava laranjas e ria sozinho. Eu ficava rodeando, brincando com as cascas de laranja e extremamente curiosa para saber que histórias se passavam ali, mas meu pai não me contava! Dizia que era coisa de adulto, sendo assim, tudo o que eu mais desejava naquele tempo era aprender a ler depressa, para poder ler, de verdade, todas as histórias que eu quisesse.

Meu pai era um homem negro retinto, tinha o ofício de marceneiro e, não contrariando as estatísticas no Brasil, teve pouca escolaridade. Estudou até o quarto ano primário, como ele dizia, e precisou parar de estudar para trabalhar e ajudar nas despesas de casa. Nunca mais voltou para a escola, no entanto, gostava muito de ler e contar histórias. Minha mãe é também uma mulher negra. Estudou até o Ensino Médio, em um curso integrado ao técnico em Magistério. Concluiu quando eu já tinha 7 anos, portanto, muitas foram as vezes em que precisei ir para a escola com ela ou até mesmo cuidar dos meus irmãos enquanto ela estudava. Minha mãe teve muitas profissões e chegou a trabalhar em uma creche, mas depois enveredou por outros

caminhos, sempre buscando empreender e ter o seu próprio negócio. Juntos, meu pai e minha mãe priorizaram a minha educação e se esforçaram muito para arcar com meus estudos e, posteriormente, dos meus irmãos. Eu também recebi apoio de outras pessoas da minha família, que além de reconhecerem meu interesse, viam na educação uma forma de ascensão social.

Minhas primeiras vivências escolares iniciaram-se aos 3 anos, quando tive o privilégio de ingressar em uma escola particular do bairro em que eu morava. Digo "privilégio" pois nessa época a Educação Infantil não era reconhecida como um direito, e geralmente atendia crianças brancas e ricas. Foi também nessa época que vivenciei as primeiras situações de racismo, sendo uma das pouquíssimas crianças negras da instituição que estudei. Em decorrência disso, quando eu chegava em casa chorando, lembro de minha avó dizer à minha mãe que aquela escola não era lugar para mim e que eu deveria ficar em casa. Hoje sei que ela queria me proteger, mas concordo com Eliane Cavalleiro (2001), ao refletir que o silêncio sobre o preconceito e a discriminação racial que reinam no lar com o intuito de acalentar e proteger as crianças do sofrimento grita nas escolas, espaço que "leva a criança negra a represar suas emoções, conter os seus gestos e falas para, quem sabe, passar despercebida num 'espaço que não é o seu'" (Cavalleiro, 2001, p. 100).

No entanto, eu insistia muito para estar naquela escola, mesmo que existindo apenas fisicamente. Aos poucos fui aprendendo a lidar com os desconfortos, a reclamar cada vez menos e a fazer, com muita dedicação, tudo que era pedido. Recordo-me, ainda com carinho, das minhas professoras, das atividades e principalmente das rodas de histórias. Aprendi a ler convencionalmente aos 4 anos, o que era considerado precoce, mas justificável ao analisar minha história com a literatura e minha vontade latente em aprender a ler, que se iniciaram muito antes da escola.

Nutrindo o meu interesse pela leitura, minha família sempre me presenteava com livros, discos, fitas cassetes, revistinhas em quadrinhos, dentre outros materiais escolares, que fizeram parte do meu acervo de estudos e brincadeiras. Lembro-me bem daqueles discos azuis de vinil e sinto que os contos clássicos que eu ouvia neles ainda me tocam. Não consigo esquecer as vozes dos narradores e ainda sou capaz de me assustar com o estampido da arma do caçador, em *Chapeuzinho Vermelho*. Eu sabia essas histórias de cor, as recontava para minhas bonecas e para meus irmãos. Por vezes eu inventava coisas que os deixavam com medo e também outras que eu imaginava que poderiam lhes fazer sorrir e sonhar.

As histórias que (não) me contaram! Leituras sobre racismo

Das leituras que fiz e marcaram minha infância, é preciso destacar as do *Sítio do Picapau Amarelo*. Recordo que aos 6 anos, em minha formatura da pré-escola, ganhei de presente a coleção completa dos livros, em capa dura, e fiquei muito encantada! Eu lia sem parar aquelas histórias, que tinham trechos como o que segue abaixo:

> Respeitável público, tenho a honra de apresentar vovó Dona Benta de Oliveira (…) Também apresento a princesa Anastácia. Não reparem ser preta. É preta só por fora, e não de nascença. Foi uma fada que um dia a pretejou, condenando-a a ficar assim até que encontre um certo anel na barriga de um certo peixe. Então, o encanto se quebrará e ela virará uma linda princesa loura (Lobato, 2019, p. 226).

Imaginem o que isso representou para mim, uma menina negra, que tinha uma avó preta retinta como Tia Nastácia. Não era de se estranhar que eu desejasse ser branca como Narizinho e que minha avó fosse como a Dona Benta, dentre outras mazelas nada fantasiosas que me assombravam. O racismo explícito na literatura de Monteiro Lobato, e que merece um capítulo à parte, se fazia presente em outras obras literárias destinadas às crianças nas décadas de 1980 e 1990. Somado a isso, a ausência de personagens negros e negras, com representações positivas nos livros, demarcavam o meu lugar (ou a falta dele) e impunham os limites sobre o que eu poderia ser.

Eu adorava brincar de escolinha, meu sonho era ser professora! Vivia lendo e rodeada de livros, sendo que aos 7 anos organizei o meu primeiro clube de leitura. Minha tia Lili fez em meu nome uma assinatura de revistas em quadrinhos, e era eu a responsável por fazer com que meus primos lessem e me devolvessem as revistinhas em bom estado. Ler e contar histórias eram minhas atividades preferidas na infância e continuam sendo até hoje! Acredito que as muitas sensações que a literatura me provoca originaram-se desses momentos, repletos de fantasia, diversão e imaginação.

Apesar das boas lembranças, nem tudo era como nos cenários de contos de fadas. No Ensino Fundamental, eu continuei sendo uma das poucas meninas negras estudando em escola particular, imersa em um ambiente hostil, onde, na maioria das vezes, eu era ridicularizada pelo meu cabelo, pela cor da minha pele, e até mesmo invisibilizada por colegas e professores. Nos primeiros anos eu me destacava por ter boas notas, ler e escrever muito bem, mas, com o passar do tempo, sentia doer na pele o que hoje sei que é racismo, mas que, naquele tempo, embora eu não soubesse o nome, fazia com que eu recebesse inúmeros apelidos e também me sentisse feia, inadequada, incapaz, além de preterida nas brincadeiras e grupos de estudo.

Tentando fugir dessa realidade, menti para meus pais e não fui fazer uma prova de recuperação em matemática. Sendo assim, fui reprovada e minha mãe cumpriu a promessa de me deixar estudar em escola pública. Foi então que o que era pra ser um castigo se tornou livramento, e talvez a minha salvação, pois fora daquele contexto passei a conviver com muitas pessoas negras, com as quais eu finalmente me identificava.

A partir daquele momento eu sabia que podia ser eu mesma, que eu existia! No entanto, por muitas vezes, o encontro com a literatura representou a possibilidade de fugir de mim. Lendo, eu podia fantasiar e nutrir o desejo de ser outra(s), de conhecer e de me transportar para outras realidades. Saliento que, ao longo de toda a minha trajetória estudantil, a biblioteca foi o meu espaço preferido na escola e também onde eu me protegia das situações desagradáveis provocadas pelo racismo. Foi nesse ambiente e nos livros que encontrei refúgio e o caminho para transcender o que me afligia.

Distraída, passava do horário do recreio e me sentia a própria Alice, vivendo no país das maravilhas, procurando caminhos. Confesso que por algumas vezes matei aulas para não parar de ler os suspenses de Sidney Sheldon ou para devorar o *Diário de Anne Frank*. Embora nesses mesmos livros eu não me sentisse representada positivamente, ressalto aqui o potencial da literatura para nos afetar, o que para mim, enquanto criança, chegava a parecer mágica. Como bem dito por Antônio Cândido (1995, p. 243), a literatura é uma necessidade humana, pois "não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação". Fabular me fez acreditar que poderia haver outros caminhos.

No Ensino Médio continuei com minhas leituras, que agora me acompanhavam nas longas viagens noturnas de ida e volta para a escola. Nessa época, tive uma professora de português e literatura que não me esqueço. Ela sempre iniciava as aulas com a leitura de um poema, trecho de uma história, músicas… Aquele jeito de dar aulas me encantou e, embora fosse uma mulher branca, ela fazia questão de nos apresentar textos de autores diversos. Em um dos livros didáticos, tinha uma atividade com a letra da música "Pétala" do Djavan. De toda a proposta, o que mais me deixou fascinada foi quando a professora mostrou a foto do autor na capa do CD. Encheu-me de alegria pensar que ele é negro, como meu pai, como eu e outras pessoas de minha família, o que me fazia vislumbrar que existiam histórias de sucesso para pessoas como nós, que existiam outras possibilidades. Foi assim que eu me apaixonei pelo Djavan, além de me enamorar de vez pelos romances e poesias, embora eu ainda acreditasse que só era possível vivenciá-los nos livros.

Reconheço que esse apreço pela literatura tem forte influência na relação estabelecida com algumas professoras e professores que atravessaram o meu caminho, promovendo encontros afetuosos com a leitura. Isso ficou muito evidente no momento das escolhas profissionais, pois mesmo compreendendo estar distante da minha realidade, quando eu pensava no vestibular, ficava na dúvida entre cursar Letras ou Pedagogia. Quanto ao que eu tinha muita certeza é que eu queria ser uma professora leitora, não importava se de crianças ou adultos.

As histórias que eu posso contar! Tornando-me professora

Terminada a Educação Básica, a minha real necessidade era trabalhar! Ciente das dificuldades de acesso ao ensino superior, fui como pude em busca da realização do sonho de ser professora e ingressei no curso Normal em Magistério. Concomitante a isso, comecei a dar aulas particulares e logo consegui emprego de monitora em uma escola de Educação Infantil. Após a conclusão do curso, em 2003, me tornei professora e assumi oficialmente a minha primeira turma.

Assim iniciei minha trajetória profissional e segui trabalhando por um longo período em escolas da rede privada com crianças de 4 a 6 anos. Mantendo meu desejo de ser uma professora leitora, levei meu encantamento pela literatura para a sala de aula, compartilhando livros e sempre contando histórias. Desta forma, pude mediar

parte do processo de alfabetização de muitas crianças, que chegavam ao final da Educação Infantil lendo e escrevendo convencionalmente, além de demonstrarem grande interesse pela leitura literária. Mesmo compreendendo não ser esse o principal objetivo desta etapa, eu era reconhecida pelas famílias e gestores das instituições que trabalhei como uma professora alfabetizadora.

Em 2008, após ter feito o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e ter me surpreendido com boas notas, foi possível a realização de outro sonho, ingressar no Ensino Superior. Prestei vestibular e fui aprovada em primeiro lugar geral para o curso de Pedagogia da Faculdade Pedro II. Dados os resultados do Enem seguinte, pois repeti o exame, fui selecionada como bolsista integral do Programa Universidade para Todos (Prouni), criado em 2004, no primeiro mandato do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Fiquei muito feliz e orgulhosa por não ter desistido de continuar estudando e poder mudar o curso da minha história. Oriunda de uma família negra e pobre, cursar uma faculdade era um sonho distante e adormecido, mas que com auxílio das políticas públicas e de ações afirmativas se concretizou. Minha avó materna era analfabeta, não sabia assinar o próprio nome, e meus avós paternos sabiam ler e escrever pouco. Na família de minha mãe, fui a primeira a concluir um curso superior e na minha família paterna, uma das poucas a ter esse diploma. Hoje represento uma importante referência nesse sentido, portanto, reconheço e agradeço os caminhos que me foram abertos, sobretudo por quem veio antes de mim.

Foi durante o curso de Pedagogia que compreendi a relevância dos aspectos políticos educacionais, bem como a necessidade de manifestar meu posicionamento para defender uma educação de qualidade para todas as crianças. Diante disso, escolhi ser servidora pública, assumindo em 2014 o cargo de professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Como professora da rede pública de Belo Horizonte, trabalhei inicialmente com crianças de 0 a 2 anos, o que foi uma novidade. Posteriormente, retornei à docência de turmas de 4 e 5 anos, sempre envolvendo a literatura infantil e a contação de histórias em minhas práticas. Nesse contexto, me deparei com um cenário bem diferente da escola privada, pois em uma das instituições que eu trabalhava, de acordo com a gestão pedagógica, as propostas com a linguagem oral e escrita não poderiam ter o objetivo de alfabetizar, somente letrar, portanto, não poderíamos ensinar as letras nem propor atividades de escrita. Já em outras que atuei, havia o incentivo para práticas envolvendo o treino de letras, palavras e sílabas, oferecendo para as crianças das turmas de 5 anos apostilas de exercícios, visando alfabetizá-las até o final desta etapa, o que revelou orientações e práticas bem diferentes e divergentes em uma mesma rede de educação. Diante disso, emergiram muitas dúvidas em relação ao processo de alfabetização e letramento no contexto da Educação Infantil, bem como o papel da literatura, o que fomentou a busca por estudos envolvendo os temas.

Dentre as formações que busquei, destaco o curso Leitura e Escrita na Educação Infantil, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, em 2017, que ampliou meu repertório literário e me motivou a ressignificar minha prática com as

crianças. Outro curso que trouxe contribuições importantes foi Leitura e Escrita para a Primeira Infância (LEPI), oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em parceria com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em consonância com a proposta do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Ambas fomentaram minhas concepções de alfabetização e letramento, sobretudo no contexto da Educação Infantil, bem como potencializaram meu letramento literário para a primeira infância.

Ainda na graduação, concluída em 2014, dediquei minha monografia à pesquisa sobre a relação do professor leitor com a formação do aluno leitor, estudo que desenvolvi em coautoria com uma colega de turma. Nessa pesquisa, ficou ainda mais evidente a influência da formação literária das professoras em suas práticas pedagógicas e na formação literária dos estudantes. No entanto, ficaram também lacunas que me motivaram a ampliar meus estudos com as temáticas.

Com a intenção de me qualificar e dar seguimento a minha trajetória acadêmica, fiz uma especialização em Infância, Cultura e Práticas Formativas, concluída em 2017, na Universidade FUMEC. O curso ajudou a suprir algumas deficiências deixadas na formação inicial, principalmente em relação ao desenvolvimento infantil, as concepções de infâncias, crianças, e a importância da apropriação da linguagem para essa fase. Esses estudos deram origem a um artigo sobre os limites e as possibilidades da leitura e da escrita na Educação Infantil, que fomentou importantes reflexões e contribuições para minha prática pedagógica.

Em 2019 me especializei em Alfabetização e Letramentos pela Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG). Nessa pós-graduação, me dediquei de forma mais adensada aos estudos sobre letramento literário e políticas públicas para a formação de leitores, resultando na escrita de um artigo de conclusão de curso. Nesse contexto, analisei as contribuições dos livros do Kit Literário oferecido pela Prefeitura de Belo Horizonte para a formação leitora das famílias.

Na sequência, fiz dois cursos de especialização na modalidade EaD pela Faculdade São Luís, um em Cultura e Literatura, em 2020, e outro em História e Cultura Afro-brasileira, em 2021, que possibilitaram uma melhor capacitação para o trabalho com a educação das relações étnico-raciais e a literatura. Em relação a essa temática, considero que meu posicionamento antirracista parte de questões éticas, políticas e estéticas, incorporadas ao meu processo de consciência da minha negritude. Sempre me vi negra, mas à medida que fui me reafirmando e me valorizando, fui também me formando de modo mais assertivo profissionalmente. Do início de minha trajetória como professora até os dias de hoje, vivo uma busca incessante para não reproduzir as dores e ausências que vivenciei, provocadas pelo racismo no ambiente escolar.

Em 2003, fruto da luta do Movimento Negro Unificado, foi promulgada a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, ampliada em 2008 pela Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), com a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena. No entanto, ainda hoje, tantos anos depois, observo que essas legislações continuam apresentando grandes desafios para sua efetivação, a começar pelo próprio racismo estrutural e institucional

que impacta as escolas, consubstanciados pela ignorância de muitos gestores e professores em relação a sua implementação. Dialogando com Sílvio de Almeida, é preciso considerar que:

> Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratarem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial, irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como "normais" em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais (Almeida, 2019, p. 38).

Ao assumir a coordenação pedagógica de uma escola de Educação Infantil em que eu trabalhava, vi a necessidade de compartilhar experiências e conhecimentos, que até o momento ficavam mais restritos às minhas ações em sala de aula. Integrando a gestão, iniciamos um processo de construção coletiva para implementar o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na instituição, que perpassou por investimentos em formações, no acervo literário e outros recursos didáticos, em alterações no projeto político pedagógico da escola e na implementação de propostas que envolviam a comunidade escolar. Passei a frequentar os encontros do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Rede Municipal de Belo Horizonte e posteriormente a integrar a equipe de Coordenação Ampliada da Regional Leste. Nos estudos e interações promovidas por esse grupo, tenho me formado e me fortalecido cada dia mais na luta em prol de uma educação antirracista.

No ano de 2019, compartilhei algumas das ações desenvolvidas na escola no II Congresso de Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, apresentando o artigo "Novembro pretinho: de novembro a novembro, a lei na EMEI" (Costa; Souza, 2019). A partir da nossa experiência e estudos, havíamos decidido construir para o ano de 2020 um projeto institucional que teria como principal estratégia o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira, considerando o seu potencial para abordagem da educação das relações étnico-raciais na infância. No entanto, em março, fomos surpreendidos pela pandemia de Covid-19, que interrompeu bruscamente nossas ações pedagógicas presenciais.

No início da pandemia, ao contrário das escolas públicas, as escolas da rede privada se organizaram rapidamente para a interação com os estudantes por meios virtuais, realizando propostas que incluíam a Educação Infantil. Nesse ínterim, tive acesso a alguns vídeos que circulavam em grupos de WhatsApp com propostas de brincadeiras, atividades em casa e contação de histórias. Atenta a esse material, me veio a ideia de gravar vídeos contando histórias para o meu sobrinho, já que esta era uma forma de interação entre nós e que naquele momento estava impossibilitada de acontecer presencialmente. O sucesso e grande alcance dessa gravação me motivou a

compartilhar outras histórias, bem como a criação de uma página no Instagram e posteriormente um canal no YouTube, chamado Pedagogia Literária.[2]

Naquele momento, sem saber o que fazer com os livros de literatura negra infantil adquiridos pela escola e frustrada por não conseguir dar segmento ao nosso projeto, resolvemos usá-los para inspirar as histórias que eu gravava. Sendo assim, criamos redes sociais para a instituição e passamos a compartilhar vídeos de contação de histórias que eu gravava, de brincadeiras africanas e de outras propostas envolvendo a cultura e história africana e afro-brasileira, idealizados no projeto e feitos por outras professoras. Infelizmente, é evidente que a pandemia tornou mais grave as desigualdades de aprendizagem entre as crianças pobres e negras em relação às crianças brancas e mais favorecidas economicamente. No entanto, apesar das dificuldades de acesso aos dispositivos e à internet, me traz alento saber que fizemos um movimento importante para que aquelas histórias que haviam ficado presas na escola pudessem chegar para as nossas crianças.

O período pandêmico, embora tenha sido devastador, me possibilitou não apenas investir em estudos e formações, mas me desafiou a compartilhar saberes e habilidades com pessoas de diferentes lugares. Participei de cursos de contação de histórias negras, realizei diversas lives, formações e eventos literários. Profissionalizei como contadora de histórias e passei a integrar um coletivo em que eu fazia narrações artísticas, com ênfase na literatura negra e em contos africanos e afro-brasileiros.

Das muitas trocas oportunizadas, realizei o curso de extensão com a escritora Kiusam de Oliveira e outras mulheres potentes. Embasada por essa proposta, escrevi um conto infanto juvenil, que foi publicado na coletânea *LINEBEIJU: literatura negro-brasileira do encantamento infantil e juvenil*, pela editora Nandyala, em 2022. Acreditando no encantamento pela literatura, vou ao encontro do pensamento de Oliveira (2022, p. 8):

> se destaco o valor da estética curativa e poética de um texto, cuja finalidade de resgatar a nobreza identitária das/os leitoras/es corrompida pelas ausências da maioria da população brasileira num livro de literatura infantil e juvenil, é porque acredito ser a literatura um dos campos das artes valorizado e apreciado por crianças e jovens, pelo menos enquanto se encontram no espaço escolar e se identificam com a obra, quando se veem nela.

Com o retorno das atividades presenciais nas escolas, me deparei com muitos desafios, dentre eles o de continuar mediando leituras e o processo de alfabetização e letramento das crianças, sem perder de vista o direito delas à infância. Nesse movimento, lançamos mão do projeto *Histórias e brincadeiras de lá e de cá: a Lei 10.639 e as práticas pedagógicas antirracistas na Educação Infantil*. O trabalho realizado em parceria com outras colegas foi compartilhado no III Congresso Boas Práticas da PBH, em 2022.

[2] Para saber mais, acesse as plataformas digitais do Pedagogia Literária no YouTube, disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCCWD2sg3yqKxdlkuUUYQxrw, e no Instagram, @pedagogia.literaria.

No âmbito das formações em serviço, foi oferecido aos professores da Rede Municipal de Belo Horizonte, entre 2021 e 2022, o Curso de Formação Docente em Letramento e Alfabetização, realizado em parceria com o Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte e o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale/UFMG). Participei do processo seletivo interno e fui selecionada pela PBH para integrar o grupo de Coordenadores/as Alfaletra, contribuindo assim com a formação de outras colegas professoras.

A partir dos estudos e da interação com as professoras, surgiram questões que me motivaram a construir um projeto de pesquisa que possibilitou meu ingresso no Mestrado em Educação e Formação Humana da Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), concluído em 2024. Iniciou-se então um novo capítulo na minha história, agora como pesquisadora da(s) infância(s), com vistas a contribuir para a formação de professoras e crianças, leitoras e autoras de suas próprias histórias.

Por fim, penso que estas minhas experiências contribuíram para que, ao final de 2023, me convidassem para assumir a função de Assessora Pedagógica para a Educação das Relações Étnico-Raciais na região Leste, onde tenho aprendido e contribuído com a educação antirracista.

Algumas considerações

O processo de escrita deste texto me convidou a revisitar o passado e, com isso, olhar para algumas marcas deixadas, tanto em minha pele quanto em minha memória. No entanto, narrar a minha trajetória em um capítulo de livro foi algo que me motivou sobremaneira, afinal, sabemos que as histórias de pessoas negras não são comuns nos cânones literários, menos ainda as escritas em primeira pessoa, ou seja, por nós mesmas.

As histórias que me contaram diziam de princesas brancas e loiras, que viviam em castelos à espera de príncipes encantados. Falavam de fadas que "pretejavam" pessoas e de lobos que devoravam crianças e velhinhas. Sendo negra, desacreditei de finais felizes e busquei na educação caminhos que me permitissem ler e escrever outras histórias, sobretudo as que não costumam ser contadas para e sobre o povo negro. Busquei conhecer as histórias de glórias, lutas e de resistência dos meus antepassados, que construíram com suor e sangue a história de um país longe das maravilhas.

Hoje, posso ler e contar muitas histórias! Dentre elas, as de reis e rainhas negras, que carregam em seu *ori* (cabeça) suas maiores riquezas, que me fazem orgulhar de quem eu sou, de onde eu vim e saber os motivos pelos quais estou aqui. Escolho contar histórias que permitam que as crianças não sejam devoradas, mas que, além de protagonistas, possam se ver representadas e respeitadas em suas múltiplas infâncias. Que elas possam sonhar futuros, escolhendo ser o que quiserem!

As histórias que eu conto são fruto da minha própria história e condizem com a educação que eu faço e acredito, comprometida com o antirracismo e com a garantia de direitos. Desejo que essas histórias inspirem a leitura e a escrita de novas histórias, que vislumbrem não apenas finais felizes, mas processos educativos fortalecedores e emancipatórios, que tenham início, meio e (re)começo. Nesse movimento espiralar,

inverto a ordem e trago aqui o que poderia ter sido uma epígrafe: "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa grande' e sim para incomodá-los em seus sonos injustos" (Evaristo, 2007, p. 21).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *O perigo de uma história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen, 2019.

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

CÂNDIDO, Antônio. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

COSTA, Aline Aparecida Camargos; SOUZA, Silvania Palmeira de. Novembro pretinho: de novembro a novembro, a lei na EMEI. *In*: Congresso de boas práticas dos profissionais da RME BH. 2., 2019, Belo Horizonte. *Anais* […]. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1q5BntnYjqIOci86bfejQrIn753NpaNQW/view. Acesso em: 29 ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimen-to de minha escrita. *In*: *Alexc*, Marcos A. (Org.). *Representações*

performáticas brasilei-ras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

LOBATO, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

OLIVEIRA, Kiusam de (Org.). *LINEBEIJU*: Literatura Negro-Brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Nandyala, 2022.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Oi, Aline! Seu texto é maravilhoso! Uma leitura prazerosa, contínua, coerente. Perfeito. Você dialoga com o leitor a cada momento. Suas experiências acadêmicas e profissionais são inspiradoras e podem ajudar muitas educadoras e educadores em suas práticas docentes. Também faço parte do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte, regional Nordeste, e, por isso, trouxe um questionamento para você. No último encontro da regional Nordeste houve um debate a respeito de livros infantis que são apropriados para trabalhar as questões étnico-raciais, que valorizam as crianças negras, que não reforçam estereótipos e que, principalmente, contribuem para uma educação antirracista. Creio que neste quesito você pode contribuir muito com o seu trabalho. Quem sabe acrescentar sugestões de livros para serem trabalhados pela Educação Infantil e ou anos iniciais… Dicas de como as/os professoras/es podem selecionar esses livros, o que devem observar e o que devem evitar. Abraços!

Flávia Regina de Oliveira Chaves
Belo Horizonte, 26 de setembro de 2023.

Oi, Aline, fiquei muito tocada pela potência do seu texto, da sua história e do seu posicionamento como professora. Tenho certeza que tens muito a contribuir com as reflexões sobre a docência e o antirracismo. Obrigada por contar sua história, pela sua docência tão sensível às dores e à força de ser quem você é. Que possamos inspirar nossas crianças a contarem suas histórias, porque elas importam e mudam vidas.

Jéssica Helena Santos de Abreu
Florianópolis, 18 de dezembro de 2023.

Aline, que aprendizado foi ler o seu capítulo. A literatura humaniza as pessoas. Você pontuou sobre marcas, as marcas que ficaram em sua memória, sua pele. E essa deveria ser, de fato, uma preocupação nossa enquanto professores e professoras da Educação Infantil, não que deva ser uma preocupação nas outras etapas, é porque a Educação Infantil é o começo de uma relação além da família. A formação profissional é um dos caminhos para a construção e constituição de professores e professoras antirracistas. Seu capítulo é potente e deve circular com urgência nos espaços de educação de Belo Horizonte e do Brasil.

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 9 de janeiro de 2024.

JÉSSICA HELENA SANTOS DE ABREU

Professora de Educação Infantil, efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC desde 2013. Assessora técnica no Conselho Municipal de Educação de Florianópolis, na Comissão Permanente de Educação Infantil. Foi diretora no Núcleo de Educação Infantil Municipal Maria Nair da Silva na gestão 2020/2022. Integrante do Grupo Teatral e Pesquisa Trupe da Alegria desde 2015.

Mestranda (2024-2026) no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE-Udesc), sob orientação do professor Altino José Martins Filho. Graduada em Pedagogia (2011) pela Universidade Federal de Santa Catarina, com habilitação em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Especialista em Psicopedagogia (2020) pela Universidade Metropolitana de São Paulo. Pesquisadora do Laboratório Didática e Formação Docente (Nape/Udesc) nas linhas de pesquisa Políticas Educacionais, Formação e Trabalho Docente, e Formação Docente e Infância.

Orcid: https://orcid.org/0009-0009-2865-6312
E-mail: jessica.abreu@prof.pmf.sc.gov.br

CAPÍTULO 3

MEMÓRIAS BRINCANTES: A TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM BUSCA DE UMA DOCÊNCIA SENSÍVEL PARA A INFÂNCIA

Jéssica Helena Santos de Abreu

Talvez pareça óbvio que eu inicie este capítulo escrevendo sobre a história da minha família. Porém, como uma história de vida tem muitos meandros a serem detalhados, sinalizo que escolhi um ponto a ser desenvolvido por mim que nos levará a tecer reflexões a respeito do passado, presente e futuro da vida de uma professora de Educação Infantil e os caminhos que nos levam a formação docente.[1]

Um professor, uma professora, não se compõe apenas no contexto acadêmico, sob os limites da universidade, mas sim em toda a sua existência. De acordo com Barbosa e Bourscheid (2020, p. 5), "o professor é tudo aquilo que vive, nas suas próprias experiências de infância, formação acadêmica, práticas na escola, experiências familiares e culturais". De modo que refletir sobre essa trajetória se torna um potente exercício de diálogo com diferentes dimensões que compõem a docência.

Interessante pensar que hoje, com 34 anos, tenho quase metade do tempo da minha vida dedicado à educação, entre formação e experiência profissional. E nos próximos anos terá sido a maior parte do tempo. É importante refletir sobre o que nos move em nossas jornadas, pois muitas vezes passamos muito tempo de nossas vidas, às vezes a maior parte dela, dedicados a uma causa – e isso porque acreditamos no que estamos a fazer. Como nos diz Paulo Freire (1996, p. 58), "me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente", fazendo com que, desse modo, minha humanidade esteja sempre presente em minhas ações.

Também aponto que essas reflexões estão aqui sendo feitas por mim pela primeira vez, assim sigo na descoberta junto com você que me lê. Já pensei sobre a minha vida ou minha trajetória antes, mas fazer esse exercício de reflexão e, ainda, de registro sobre essa história, vinculando à minha trajetória profissional de maneira tão profunda, é algo novo para mim. Entendo que essa reflexão pode ser muito rica e nos dar indicativos importantes sobre a prática e a vida de professores e professoras, companheiros e companheiras de sonhos e de lutas.

Ao escrever sobre a minha infância e formação inicial e continuada, meu objetivo é evidenciar a relevância de uma formação docente que dialogue com as culturas

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Juliana Alves Bezerra de Andrade; Noeme Rosa de Carvalho; Regina Coele Cordeiro; Bárbara Souza Teixeira; Juliana Moreira Borges; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

infantis em suas múltiplas linguagens e que tenha como princípio as interações e as brincadeiras como eixo estruturante das práticas pedagógicas na Educação Infantil. A intenção é refletir sobre a constituição de um olhar sensível para a docência na Educação Infantil e sua relação com as experiências estéticas e brincantes, uma docência consciente e comprometida com o desenvolvimento das crianças em suas múltiplas linguagens, com um olhar curioso e criativo, a fim de potencializar as experiências e aprendizados das crianças.

Sobre a infância e as brincadeiras da professora

Vamos ao início da história que toda família carrega consigo. Às vezes, esses inícios não são fáceis, e é desse modo que se caracteriza a origem da minha. Meus pais vieram de realidades distintas. Minha mãe veio de uma família com um pouco mais de oportunidades, meu avô foi militar da marinha e minha avó dona de casa. Meu avô materno saiu de Recife para o Rio de Janeiro, abandonado pela mãe, ficou sob os cuidados de sua madrinha, e iniciou bem cedo na carreira militar. Minha avó nasceu no Rio de Janeiro e lá conheceu meu avô, criou três filhos, duas mulheres e um homem. Um tempo depois, por transferência, passaram a morar em Florianópolis – SC. Pouco sei sobre a trajetória de minha avó, e podemos, com isso, constatar que se conta mais sobre as realizações e histórias masculinas.

Meu pai era filho de trabalhadores do campo de Santo Amaro da Imperatriz, em Santa Catarina, e na década de 1970 a família veio para a cidade de Florianópolis. Com nove filhos, sendo oito homens e uma mulher, minha avó se tornou lavadeira, e meu avô montou um bar que ocupava a parte da frente da casa que moravam. Apesar de ser um ambiente muitas vezes inadequado, era o lugar onde nós, crianças da família, brincávamos e circulávamos livremente. Tenho lembranças muito divertidas desse tempo e da minha infância, que se constituiu em diferentes espaços, o que me faz refletir um pouco sobre as infâncias que habitam realidades diversas e que resistem às problemáticas de um mundo que insiste em sufocá-las.

Meus pais se conheceram no bairro, pois moravam relativamente perto e minha avó paterna lavava roupas para a família da minha mãe. Foi assim que os dois se conheceram, vieram a namorar e casar, e passaram a residir nos fundos da casa de meus avós maternos. Lá nasceu meu irmão e eu. Com o tempo, nossos pais conseguiram construir uma casa em um bairro longe e simples, onde não havia quase nada por perto. Era esse lugar onde mais tarde continuaríamos a constituir nossas histórias.

O bairro cresceu muito, tornou-se uma área residencial organizada e bem habitada, é onde fica hoje o aeroporto de Florianópolis. Um tempo depois de nos mudarmos, minha mãe ficou desempregada, meu pai, que era militar, desenvolveu uma doença neurodegenerativa e se aposentou. Assim, minha mãe precisou ficar mais em casa para os cuidados com todos e abriu mão do trabalho fora pelo trabalho doméstico. Uma vizinha pediu à minha mãe para cuidar de seu filho bebê quando ela retornasse ao trabalho. O menino estava com 6 meses quando passou a ficar sob os cuidados de minha mãe durante o dia. Assim, ao longo do tempo, outras famílias da

redondeza buscaram os serviços de cuidado para seus filhos. Minha mãe cuidou de crianças por poucos anos, mas esse primeiro menino ficou conosco até os 8 anos.

Nessa época, eu tinha por volta de 8 anos, era uma alegria ter crianças em casa para brincar, ao mesmo tempo, tínhamos que dividir brinquedos, atenção, espaço, o que gerava alguns conflitos, como qualquer outra relação entre crianças em um espaço coletivo. Brincávamos muito de "escolinha", sendo eu a professora. Tínhamos um espaço com mesa, cadeiras pequenas e um quadro de giz, era lá que aconteciam as "aulas" com as crianças. Essa brincadeira de escolinha, de ensinar e aprender, se repetia quase todos os dias. A brincadeira, segundo Kishimoto (2010), é uma forma de a criança experimentar e explorar "o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens". Ainda segundo a autora, a brincadeira se destaca por mobilizar significados, relacionando-se com a cultura da infância e tornando o ato de brincar um meio pelo qual a criança que se expressa, aprende e se desenvolve.

Brincar de ser professora era uma das minhas brincadeiras preferidas. Ao longo do tempo em que fui crescendo, outras brincadeiras e experiências fizeram parte de minha trajetória, de modo que constituíram características de minha personalidade, habilidades e afinidades.

Guardo memórias muito afetivas de minhas brincadeiras de infância. Sendo de uma família simples, não tínhamos abundância de brinquedos nem recursos tecnológicos, mas tínhamos algo muito valioso hoje: tempo e espaço. Meu pai se aposentou cedo e, portanto, ficávamos em casa no contraturno da escola. Nossa casa, apesar de simples e, na época, inacabada, possuía um quintal "peculiar", era uma área de manguezal e, logo que acabava o aterro, podíamos ver os girinos no banhado. Nós observávamos e caçávamos os girinos, sapos e outros pequenos animais. Com o tempo, o banhado foi sendo aterrado e deu lugar a outras casas, mas tínhamos nosso quintal. Brincar com materialidades não estruturadas era muito comum, e lembro das muitas viagens criativas que a brincadeira me proporcionava.

Nessa época, frequentava o Ensino Fundamental e a brincadeira era mais rara na escola, nosso tempo era preenchido principalmente pelas aulas, sentados enfileirados e com alguns momentos de educação física, quando podíamos mover o corpo e ter certa liberdade de brincar e se expressar. Entretanto, no retorno da escola para casa, a brincadeira sempre acompanhava nossos passos, subindo em árvores pelo caminho, apanhando fruta no pé, como pitanga, amora e jambolão.

Na adolescência, no segundo ciclo do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a criatividade e a brincadeira apareciam um pouquinho nas disciplinas de artes e inglês, das quais tenho lembranças de professoras e professores que propunham atividades criativas, desafiadoras e que elevavam nossa autoestima.

Em minha família a arte se revela nas expressões e na própria forma de existência de algumas de suas figuras. Meu pai, por exemplo, antes de ser acometido pela doença neurodegenerativa que veio a limitar significativamente sua coordenação e habilidade motora, tocava violão, desenhava muito bem, pintava em tela e até se aventurava no corte e na costura. Minha mãe também pinta, borda, faz costura e outras artes manuais.

Meu tio tocava violão muito bem, minha tia era cantora, meu irmão toca vários instrumentos, faz performances artístico-corporais e interpretações.

Minha história e minha relação com a arte foram se constituindo e se transformando ao longo do tempo. Quando cheguei na quinta série, meus pais conseguiram me transferir para uma escola maior, o Instituto Estadual de Educação, onde eu teria uma qualidade de ensino um pouco melhor, com mais oportunidades. Na escola havia algumas atividades de contraturno, onde fiz aulas de dança. Quando criança, sempre fugia das apresentações, pois me sentia insegura e não conseguia transpor esse desafio. Mais tarde, já adulta, por volta dos 20 anos, consegui me sentir segura e extrovertida para me colocar em alguns espaços artísticos e me deixar tocar pelas linguagens da arte como um processo pessoal e não necessariamente relacionado à exposição. Fui compreendendo a arte como forma de sentir e expressar o que nem sempre as palavras dão conta (Albano, 2021, p. 22).

Com o passar do tempo, eu e meu irmão, que é quatro anos mais velho do que eu, fomos escolhendo os caminhos que nos levaram à educação. Meu irmão cursou Filosofia na Universidade Federal de Santa Catarina, e eu fiz Pedagogia na mesma universidade. Preciso mencionar que meu pai não ficou nem um pouco contente com nossas decisões. Antes de iniciarmos nossos cursos, sempre fez parte das discussões familiares a ideia de que professor é uma profissão desvalorizada, sofrida. Meu pai argumentava muito sobre esses aspectos, mas, mesmo sem ter ainda a formação que hoje nos faz defender a educação acima de qualquer coisa, fizemos a escolha de nossas jornadas.

Após concursos, pós-graduações e muitas conversas e debates à mesa, meu pai conseguiu compreender um pouco mais sobre nossas escolhas, ampliar sua visão de mundo e, inclusive, expressar verbalmente e em suas atitudes o orgulho que sentia de nós. Quero deixar aqui registrado que, enquanto escrevo este capítulo (dezembro de 2023), faz pouco mais de três meses que meu pai partiu, e é uma oportunidade muito significativa poder escrever um pouco sobre ele. Mesmo em sua simplicidade e ignorância, devido à falta de oportunidades, ele fez o melhor que pôde, e sou muito grata pelo caminho que ele nos permitiu seguir e pelo amor e esforço que dedicou a nós.

Os caminhos da formação docente

Nos primeiros anos da graduação em Pedagogia, me senti, em muitos momentos, provocada, instigada e inspirada a ampliar meu repertório em busca de encantamento e sensibilização. Na primeira fase do curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2007, tive o prazer de compartilhar oportunidades de aprendizado com a professora Luciana Esmeralda Ostetto, em sua disciplina Danças Circulares Sagradas na Formação de Professores, na qual me senti extremamente motivada a sensibilizar meu olhar para a formação docente, o vínculo, a relação com o outro e a criatividade, percebendo este entusiasmo como algo intrínseco à minha formação como educadora. Ao longo da graduação, disciplinas como Metodologia do Ensino de Artes e, nas últimas fases da habilitação em Educação Infantil, Estágio Supervisionado em Educação Infantil, com a professora Alessandra Mara Rotta de

Oliveira (*in memoriam*), foram marcantes na composição da minha docência na Educação Infantil.

Nos últimos 16 anos venho me constituindo como professora de Educação Infantil. Desde minha entrada na universidade, em minhas experiências na graduação e em minha vida profissional, as linguagens da arte estiveram presentes em minha formação, prática docente e experiências artístico-culturais como fonte de expressão, inspiração, reflexão, contribuindo para uma formação ética, estética e política.

Desde meus primeiros anos na Rede Municipal de Florianópolis, onde trabalho como professora de Educação Infantil, faço parte da Trupe da Alegria, grupo teatral formado por profissionais da Rede que buscam uma formação crítica e múltipla na linguagem da arte. Minha trajetória no grupo iniciou após uma oficina promovida pela Formação Continuada da Prefeitura Municipal de Florianópolis sobre expressão corporal, ministrada pelo professor Diego de Medeiros e pela professora Rosetenair Feijó Scharf. Nessa oficina, soube da seleção para o grupo da Trupe da Alegria e, mesmo sem experiência no teatro, me aventurei a participar. A partir dessa experiência, a Trupe da Alegria passou a subsidiar o meu trabalho docente, assim como contribuiu com a formação artística de outros profissionais da Rede, levando o teatro às creches, formando público não só infantil, mas também adulto.

Hoje, carrego comigo aquela criança que fui, com a timidez que a impedia de explorar alguns processos artísticos. Coloco-a em meu colo e a conduzo ao palco, dizendo-lhe que, sim, ela tem espaço para se expressar, para se divertir e para ser livre na arte. As formações, vivências e interações que experimentei e continuo a vivenciar têm potencializado reflexões para que nós, educadores e educadoras, possamos oferecer às crianças a oportunidade de explorar a arte em suas diversas linguagens, de maneira gentil e espontânea, durante o tempo de suas infâncias.

Certa vez, em conversa com meu esposo, fazendo alguns relatos de histórias vividas com as crianças da Educação Infantil, tecendo diálogos e questionamentos sobre a profissão docente e a relação com as crianças, ele me indagou sobre a seriedade, o comprometimento e o envolvimento das minhas falas e ações para e com as crianças, de modo a refletir sobre o lugar de invisibilidade atribuído às crianças em nossa sociedade e o papel da professora e do professor de Educação Infantil na promoção das potencialidades infantis.

Essa indagação me faz pensar não só sobre a minha relação com as crianças, mas principalmente no papel social de professora e professor de Educação Infantil. Ser criança em nossa sociedade não é nada fácil, em muitos momentos elas são invisibilizadas, têm seus direitos desrespeitados, são rejeitadas em muitos espaços (a exemplo de movimentos recentemente chamados de *child free*). Assim, eu penso que ser professora de Educação Infantil é ser uma guardiã da infância, uma agente que, assim como outros sujeitos e entidades, tem a responsabilidade de assegurar os direitos das crianças, alguém que precisa reverberar suas vozes em uma sociedade que busca silenciá-las.

Deste modo, faço uma análise de minha trajetória profissional articulando com as oportunidades de formação, experiências artístico-culturais e aproximações com

a pesquisa. Diante desta reflexão autobiográfica, desperto a percepção de que as linguagens da arte e as experiências estéticas, assim como as vivências com outras linguagens privilegiadas da cultura infantil, são determinantes para o desenvolvimento de uma docência que consiga ouvir e perceber a criança verdadeiramente, oportunizando a elas experiências transformadoras. Essas reflexões me inquietam os pensamentos e levantam questionamentos que gostaria de trazer para diálogo, e que aqui ficam mais evidentes nas contribuições de Corrêa e Ostetto (2018, p. 24):

> a educação das sensibilidades, que passa pela formação artístico-cultural, é imprescindível para que professores e professoras construam práticas que respeitem os modos peculiares de ser e de se expressar das crianças, que acolham e potencializem suas múltiplas linguagens, na diversidade cultural e singularidades.

No âmbito das experiências artístico-culturais, por exemplo, é fundamental pensar o quanto essas linguagens precisam ser subsidiadas por meio de oportunidades na formação inicial e continuada de professoras e professores, e, para além da formação, como vivências de fruição para o próprio sujeito na composição de suas subjetividades.

Assim, podemos pensar as vivências como visitas a museus, teatros, espetáculos, oficinas e cursos de formação. Essas vivências têm o poder de nos proporcionar um repertório artístico-cultural inspirador e experiências transformadoras, que podem culminar em práticas docentes mais sensíveis e de percepção aguçada das linguagens da infância, possibilitando ouvir e perceber a cultura infantil produzida e vivenciada pelas crianças.

Ainda refletindo sobre essas oportunidades ao longo da vida, no modelo de sociedade que temos hoje, principalmente nós, professoras e professores, filhos de trabalhadores e trabalhadoras de modo geral, não somos educados para a arte, para a sensibilidade e humanização. Na maioria das vezes, somos educados para o trabalho, para a competitividade e para a execução de tarefas de forma mecânica e irreflexiva. Dessa forma, as experiências artístico-culturais e outras vivências que fazem parte da cultura, cultura infantil e de sensibilidade, não são oportunizadas devido às condições e contextos socioeconômicos que essa classe em geral vive.

Considerações finais: por uma docência viva!

Com a partilha de momentos da vida, infância, formação e profissão, convido a pensarmos: quais os momentos em que as professoras têm a oportunidade de brincar e viver experiências inspiradoras em sua formação inicial ou continuada para dar subsídios a uma docência que ouça e dialogue com as culturas infantis? Nos propomos a uma docência que escute e enxergue a criança e as linguagens da infância? Mas qual a nossa fluência nessas linguagens? É certo que vivemos infâncias diversas, com afetos mais ou menos amorosos, com abundância ou escassez de brinquedos, e que

construímos nossas próprias narrativas brincantes e nossa sensibilidade ao longo dos anos. Mas é preciso reconectar com essa infância, não só reavendo memórias, mas as ressignificando, vivendo e revivendo essas linguagens por meio da formação, para que, assim, possamos pensar uma formação de professores e professoras infantis que se conecte com as linguagens da infância.

Essas reflexões são uma síntese do revisitar minhas memórias de infância, os caminhos da formação docente, a pesquisa, as experiências e oportunidades que pude vivenciar, as relações que estabeleci com as crianças e com suas famílias, com colegas de docência, parceiros de vida, a maternidade, a poesia, enfim, com tudo o que me compõe, inclusive as coisas que ainda nem sei nomear. Ser professor é isso, é tudo aquilo o que vive e que é vivo. Para ser professor é preciso estar vivo!

Referências

ALBANO, Ana Angélica. Por uma pedagogia da infância através da arte. *In*: CAMPOS, Kátia Patrício Benevides; OLIVEIRA, Maria das Graças; BOITO, Crisliane (Org.). *Infância, arte e produção cultural*. Estância Velha: Z Multi, 2021. p. 17-31.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; BOURSCHEID, Clarice de Campos. Por uma formação estético-poética de professores de crianças pequenas: elementos para discussão. *Perspectiva*, v. 38, p. 1-17, 2020.

CORRÊA, Carla Andréa; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre formação estética e docência: as professoras de Educação Infantil desejam mais arte! *Laplage em Revista*, v. 4, p. 23-37, 2018. Disponível em: https://dialnet.u nirioja.es/descarga/articulo/ 6788945.pdf. Acesso em: 26 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa.25ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras da Educação Infantil. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* […]. Disponível em: https://legado.moodle.ufsc.br/mod/ resource/view.php?id=497687&force view=1. Acesso em: 26 ago. 2024.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Que lindeza de texto, Jéssica! Achei fantástico, fluido e saboroso de ler. É sobre nos enxergar no texto enquanto professora para Educação Infantil, enquanto gente e enquanto profissional em busca de nossa identidade. Você traz o/a professor/a como potência (professor é tudo aquilo que vive...), importante sua fala sobre a dedicação ao tempo, que é muito, é verdade. Em alguns momentos a sua história se assemelha a minha história, sua avó era lavadeira, e a minha mãe também era lavadeira. Quando você fala de sua infância com tanta grandeza, das brincadeiras no quintal, me fez lembrar Manoel de Barros, quando fala "que meu quintal é maior que o mundo", me faz lembrar do meu quintal... Bonito demais isso! Percebi que você tem a arte como fonte de inspirações e concepções em uma educação pautada nos princípios éticos, estéticos e políticos. Você é uma potência, Jéssica, e essa potência se dá também pelo lugar que você se coloca, como guardiã da infância, precisamos nos colocar como tal, pois somos agentes sociais importantes na garantia e proteção dos direitos das crianças. Por fim, você chega ao ponto que defendo, acredito e escrevo: formação, os professores e professoras precisam de oportunidades de formação, e que elas sejam experienciáveis e vivas, na formação inicial e continuada. Foi possível compreender que a oportunidade de formação que você teve foi um diferencial para que pudesse acreditar e buscar uma pedagogia que faz ouvir e perceber. Por hoje, encantada!

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 15 de novembro de 2023.

Jéssica, a sensibilidade da sua escrita nos abraça e envolve durante toda a leitura. O entrelaçamento da sua história pessoal com sua trajetória profissional ajuda-nos a compreender o caminho bonito que você trilhou para se tornar professora. Suas reflexões sobre como a arte e as brincadeiras influenciam a prática docente oferecem uma visão rica sobre a importância de uma formação docente que se conecta com a cultura infantil e com a sensibilidade necessária para a educação de crianças. Compartilho de sua defesa de que a fruição à arte, essa linguagem essencial, é importante para desenvolver uma docência mais sensível, humana e conectada com as emoções e as linguagens das crianças. Sem dúvida alguma, você pode se autodenominar "guardiã da infância", pois suas práticas pedagógicas protegem e valorizam as vozes das crianças em uma sociedade que muitas vezes busca silenciá-las. Seu capítulo é um texto essencial para a formação de professores e contribui enormemente para a reflexão sobre a importância da formação continuada, das experiências estéticas na construção de uma Educação Infantil que realmente respeite e potencialize as capacidades das crianças, além de ser um inspirador lembrete para outros educadores sobre a beleza e a importância de uma docência esteticamente viva e sensível.

Bárbara Souza Teixeira
Belo Horizonte, 25 de julho de 2024.

BÁRBARA SOUZA TEIXEIRA

Sou professora de 1° e 2° ciclos do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2017. Em 2024, lecionei a disciplina Práticas de leitura na escola: projetos, realização e avaliação no curso de especialização em Literatura Infantil: Leitores e Leituras na Escola, da PUC/Minas de Belo Horizonte.

Mestra em Educação (2018), na linha de pesquisa Infância e Educação Infantil pelo Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Graduei-me em Pedagogia (2009-2014) pela mesma Universidade. Durante a graduação, fui bolsista de Iniciação Científica e de Extensão em projetos desenvolvidos por professoras da UFMG. Ainda na graduação, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Subprojeto Pibid Educação Infantil, da FaE/UFMG. Em 2013, realizei intercâmbio acadêmico na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, em Portugal, no curso Licenciatura em Educação Básica. Especialista em História e cultura afro-brasileira (2022); em Atendimento Educacional Especializado (2023); e em Ensino Lúdico (2023) pela Faculdade de Educação São Luís.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-4855-0955
E-mail: barbara_bhz@yahoo.com.br

CAPÍTULO 4

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E OS SEUS DESAFIOS: PROFISSIONALIDADE DOCENTE, REGISTRO, COMPARTILHAMENTO DE SABERES E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Bárbara Souza Teixeira

Minha mãe conta que em 1994, aos 3 anos de idade, eu decidi que iria para a escola! Não era o seu desejo, pois ela tinha disponibilidade de ficar comigo em casa e também acreditava que eu era muito nova. Além disso, na época, o mais comum era que as escolas de Educação Infantil fossem particulares, o que seria mais um custo para uma família que tinha pouco dinheiro. Os que me leem podem achar estranho a escolha da palavra *decisão* para falar desse processo. Não teria como uma criança de 3 anos decidir algo assim. E é verdade que não foi uma decisão oralmente comunicada, mas minha mãe soube me escutar, leu as minhas ações e levou em consideração o meu querer. Explicarei melhor o que aconteceu.[1]

Na mesma rua em que eu morava, havia uma menina, Laura. Ela era da minha idade e costumávamos brincar juntas, visto que nossas famílias eram amigas. Laura perdera seu pai e uma psicóloga sugeriu que ela fosse matriculada na "escolinha", era como essas instituições eram conhecidas. A profissional acreditava que o contato com outras crianças e as novas experiências a ajudariam a lidar com a repentina e inexplicável ausência paterna. No que deveria ser o primeiro dia de aula, a mãe da menina, Simone, pediu que minha mãe deixasse que eu as acompanhasse até a escola. Sua ideia era que eu pudesse ir brincando com Laura pelo caminho. Ao chegar lá, a menina teimou em não querer entrar no portão, e eu entrei e teimei não querendo sair. Ao ver que eu estava dentro da escola, Laura aceitou ficar também. Simone voltou para casa preocupada, pensando em como explicaria para minha mãe que ela não me trouxera de volta. Ela contou para a minha mãe o que tinha acontecido e que a diretora, sensibilizada com a situação de Laura, deixou que eu ficasse lá também.

No dia seguinte, eu queria ir novamente, e minha mãe foi até lá para conversar com a diretora e entender melhor, até mesmo sobre valores, já que era uma despesa que meus pais não estavam prevendo. Mais uma vez, ao chegar lá, entrei na escola e não houve ninguém, nem mesmo minha mãe, que conseguisse me tirar. A diretora da escola, novamente, permitiu que eu ficasse sem ser matriculada. No dia seguinte não

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Denise Alves dos Santos; Mércia Patrício Grigório Valério; Noeme Rosa de Carvalho; Hellen Martins; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Henrique Melo Franco Ribeiro.

teve mais jeito, mamãe precisou me matricular. Esse foi o início da minha relação com o espaço escolar.

A escola se chamava Escola Infantil Arco-íris e foi lá que fiquei até completar 6 anos de idade. Tenho algumas lembranças desse período, como o carinho que sentia por algumas professoras, que até hoje chamo de tia quando as encontro, o dia que nadamos na pequena piscina da escola, o aniversário do meu irmão que minha mãe comemorou na instituição, o dia que recebi uma bronca da professora porque ela descobriu que coloquei vários materiais de uso coletivo no bolso, a memorização do hino nacional para cantarmos na formatura. Mas as lembranças de momentos como os citados são poucas e me escapam. O que resta mesmo é um sentimento, o de que fui muito feliz nesse lugar junto àquelas pessoas. Desde o primeiro dia, atravessar aquele portão colorido que imitava um arco-íris era um momento delicioso e aguardado por mim.

Aos 7 anos, minha família me matriculou em uma escola estadual. Uma escola considerada por todos muito boa, por ser bem organizada e com bons professores. Mamãe precisou da ajuda de uma amiga, que cedeu a ela seu comprovante de endereço, pois apenas pessoas que moravam perto da escola poderiam se matricular ali. Não era o nosso caso, mas minha família desejava que eu tivesse acesso ao melhor e não agradava a eles a fama que as escolas públicas do meu bairro tinham.

Lembro-me do primeiro dia nessa escola. Estava muito entusiasmada para voltar a estudar depois das férias escolares. Afinal, a escola era o meu lugar no mundo. Amava ir pra lá. O carro escolar passou pela minha casa e eu, pequenininha, entrei e me sentei ereta e estática no banco cheio de crianças bem maiores que eu. Ali já começava a novidade, não iria mais a pé, era preciso pegar um carro e ir até outro bairro para poder estudar. Minha mãe me garantiu que iria se encontrar comigo lá na escola, mas que ela teria que ir de ônibus. Desci do carro e passei pelo portão dessa nova escola. Um portão bem maior do que aquele que atravessei teimosa e ousadamente aos 3 anos de idade. Fui orientada a caminhar até a quadra. Segui o fluxo das crianças que entravam comigo. Meu coração começou a apertar. Que sentimento era aquele que eu desconhecia? Cheguei na quadra. Enorme, imensa, gigante. Lotada de crianças entre as idades de 7 a 13 anos. Todos em fila. Pavor! Comecei a chorar e corri fazendo o caminho inverso ao que fizera até ali. Passei pelo portão e fui segurada por uma funcionária magrinha que zelava pela entrada dos estudantes. Ela me perguntou algo que não me lembro bem. Falei que queria ir embora. Ela me acalmou dizendo que deveria esperar um pouco. Ficou ali me abraçando. Pouco depois, chegou minha mãe. Corri ao seu encontro. Ela me acompanhou até a quadra e ficou comigo esperando. A coordenadora subiu na arquibancada e com um microfone começou a liberar as turmas dos maiores para os menores. Ela anunciava a série, depois a professora e então o nome das crianças que comporiam aquela turma. Ao término, a professora levava a turma para a sala. Sexta, quinta, quarta, terceira, segunda série foram, uma a uma, formadas e liberadas. Por fim, a listagem chegou à primeira série e eu fui chamada para a turma da professora Cida. Olhei para a minha mãe, que me devolveu com seu olhar encorajador a confiança que eu precisava. Segui a professora

Cida e meus novos colegas. No fim da tarde, procurei o carro escolar. Cheguei em casa já à noitinha e contei para a minha mãe o dia maravilhoso que tinha vivido!

Cheguei já alfabetizada nessa escola. Fiz todo o Ensino Fundamental e Médio lá. Vivi lindos anos e tenho lembranças incríveis. Fui querida pelos professores e fiz amigos que são íntimos até hoje. Faltei pouquíssimas vezes às aulas, tanto porque tive pais rigorosos com os estudos quanto porque não sentia vontade de faltar, por não querer perder nada. Fui considerada excelente estudante durante todo meu percurso escolar, pois conseguia notas altas e tinha boa participação em sala de aula. O ambiente escolar nunca me foi hostil. Sei que não é assim para todos, mas essa foi a minha experiência. Fui uma criança-estudante e uma adolescente-estudante muito feliz!

Ser professora

Embora gostasse tanto da escola, demorei a querer ser professora. Durante boa parte da minha vida, influenciada pelo programa Globo Repórter, que eu adorava ver com minha família, dizia que seria bióloga. A vida em meio a natureza me entusiasmava. Imaginava-me andando corajosamente pela mata, reconhecendo nomes de plantas e bichos e vivendo o que parecia ser uma vida de aventuras e estudos.

Apenas no Ensino Médio, ainda cheia de dúvidas do que queria ser, comecei a sentir o desejo de ser professora dos pequeninos. Durante o primeiro ano do Ensino Médio, uma professora, que já tinha me dado aula no Ensino Fundamental, me pediu para auxiliá-la com um trabalho que ela estava realizando com as crianças do primeiro ano. Fui ajudá-la e amei a experiência. Na hora do meu recreio ia até a sala dela e passava o horário do intervalo lá, ajudando-a no que fosse preciso. Entusiasmada com a possibilidade de ser útil e gostando de estar junto às crianças, me ofereci para ajudar as professoras a ensaiar as crianças para a quadrilha. Conversei com meus pais sobre o meu projeto e, eu que estudava no período da manhã, passei a ficar na escola também no período da tarde. Criei a coreografia, ensaiei as crianças, fiz o cenário de papel a ser usado na apresentação e me emocionei vendo os pequenos no dia da festa fazendo tudo tão direitinho.

Comecei a pensar que seria uma boa professora e que seria legal me dedicar a essa profissão. Mas não foi simples, passei o terceiro ano inteiro dizendo que não sabia qual curso escolheria no vestibular. Direito e Comunicação Social também eram cursos que passavam pelos meus pensamentos. Até o último momento, quando fui fazer a inscrição para o vestibular da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tive dúvidas de qual opção marcar. Hoje, olhando para trás, vejo que já tinha feito a minha escolha pela Pedagogia há mais tempo, apenas tinha medo de externalizar meu desejo, visto que ouvi de professores e familiares que eu "era boa demais para ser professora". Tive medo, mas que bom que, por fim, segui meu coração! Passei na UFMG em 2009 e, após um período lindo, intenso e cheio de experiências e aprendizados, me tornei pedagoga. Professora, sim!

Contudo, nem mesmo minha jornada escolar, em sua maior parte, composta por vivências felizes, me poupou das dificuldades dos primeiros anos de docência. No

próximo tópico, explicarei melhor sobre parte dos desafios iniciais e de como eles me inspiraram a refletir sobre a importância de nós, professores e professoras da Educação Básica, registrarmos e compartilharmos nossas práticas docentes. Ao lançar um olhar para o passado, fica mais evidente para mim como uma cultura de compartilhamento de práticas poderia ser algo potente e transformador, pois através do compartilhamento das nossas experiências cotidianas podemos construir um conhecimento profissional coletivo, valorizar a prática docente e fomentar uma cultura de reflexão e troca de saberes. Essa tem sido minha defesa urgente e, não à toa, é meu principal objetivo para este capítulo.

Expectativas e realidades

Quando nos tornamos estudantes de licenciatura, carregamos dentro de nós muitas lembranças, positivas, como as minhas, ou não tão agradáveis, e talvez até traumáticas, das escolas por onde passamos. Assim, o espaço escolar nos é familiar, mas só possuímos a perspectiva de quando éramos estudantes. Um pequeno número de licenciandas[2] constrói alguma experiência na prática durante a formação através da participação em programas, pesquisas de iniciação científica e dos estágios remunerados. Algumas também trazem consigo algum saber em lidar com crianças e jovens, adquiridos em outros espaços, como ONGs e igrejas.

Na graduação, em uma ou outra disciplina, seremos estimuladas a pensar e produzir um planejamento de aula. Essa simulação, provavelmente, será também utilizada com objetivo de avaliação por parte do/a professor/a universitário/a encarregado/a da disciplina. Para esse tipo de trabalho, dedicaremos semanas na preparação, pesquisaremos referências atualizadas e metodologias inovadoras e atuais. Na nossa imaginação, não há nenhuma restrição de orçamento ou de espaço que interfira no planejamento e há uma sala com 30 estudantes engajados, sem nenhuma exceção. No dia marcado, apresentaremos a proposta de planejamento e tudo dará certo, pois apenas mostraremos alguns slides no Power Point contendo as nossas intenções para o/a professor/a e nossa turma. Porém, aquele planejamento nunca encontrará de fato uma sala de aula cheia de crianças ou adolescentes.

Quando estudantes universitárias, fantasiamos como seremos e o que faremos quando estivermos responsáveis por uma turma. Lemos as pesquisas em educação e tudo nos parece muito distante. Nas disciplinas sobre políticas educacionais, os problemas parecem insuperáveis. Em História da Educação, apenas é possível pincelar alguns dos tantos movimentos que nos trouxeram até onde estamos no presente. Nas disciplinas sobre formação e trabalho docente, nos assombramos com o número de professores espalhados pelo Brasil e discutimos os desafios dessa formação em um país tão grande. E nas disciplinas sobre sistema de avaliação educacional, comparamos o Brasil nos rankings internacionais e fazemos uma lista

[2] Fiz a opção de utilizar ao longo do texto as palavras *professora* e *professoras*, já que sou mulher e estamos nos referindo a um coletivo no qual elas são maior número.

com os motivos de ocuparmos desonrosas posições. E mais uma vez tudo nos parece tão distante.

Até que chega o dia em que nos formamos e a primeira vez dentro da sala de aula já não é mais imaginação. Você se sente estranha, com um medo enorme, mas também com uma alegria inocente. E fica pensando: como você nunca ouviu alguém dizer que entrar na escola como professora é totalmente diferente de qualquer outra experiência escolar que você já teve? De repente, aquele espaço que parecia tão comum, afinal ontem mesmo você estava ali como estagiário/a e ou estudante, te parece algo desconhecido.

Então você começa a se esforçar para se entender e se encaixar ali. Fazer amizades e estabelecer relações com os/as colegas de trabalho, sem saber ao certo a medida de como se portar. Se muito jovem, é preciso demonstrar segurança, mas sem ser arrogante. Sendo mais velha, é preciso mostrar vigor e modernidade. Ser simpática, sem deixar de ser profissional. Manter o otimismo em um espaço repleto de pessoas que estão há anos desiludidas com a própria carreira. Mil sentimentos em pouco tempo! Centenas de páginas ainda não seriam suficientes para escrever sobre a imensidão de tudo o que se sente nesse início.

Nesse turbilhão, você se depara com um contexto adverso na sala de aula e com a necessidade de construir uma relação com crianças reais, que sentem, pensam e carregam suas próprias (muitas vezes doloridas!) histórias. E você precisa lidar com os planejamentos diários para inúmeras disciplinas. Você percebe que boas aulas requerem tempo para ficarem prontas (aquele mesmo tempo que o professor te concedeu na graduação para fazer aquela apresentação de um planejamento de aula, lembra?). Agora você entende que o tempo é finito e, por isso, recorre ao livro didático e às atividades prontas. E se sente péssima por isso! Mas segue em frente, porque o tempo na escola, na maior parte das vezes, é esse amontoado apressado de tarefas e aleatórios acontecimentos. E você entra em sala e ninguém te dá atenção. E você tenta conversar. E perde a paciência. E tira o recreio das crianças. E se sente mal. E retorna para casa chorando no ônibus. E se envergonha. E tem uma noite péssima. E volta no outro dia e pede desculpas às crianças. E promete a si mesma que não vai mais agir daquela forma. E age novamente. E volta chorando para casa. E se sente a pior pessoa do mundo. Incapaz. E volta no dia seguinte. E começa a achar que você não sabe nada e é uma farsa. E você conta uma história e as crianças participam atentamente. E você as ouve dizendo coisas lindas e profundas. E você se encanta com a experiência vivida. E vai para casa sorrindo no ônibus. E volta no dia seguinte e lê mais uma história. Muito parecida com a de ontem. E é um fiasco. E você volta para casa confusa no ônibus. E volta no dia seguinte para a escola… Você descobre que ser professora tem a ver com tentativas, que cada dia é único, e que você precisa estar sempre em movimento.

Ser professora não é fácil. Constantemente dizemos isso por todos os desafios, desde precárias condições de trabalho a questões diversas – como abusos de poder e violência – que envolvem a nossa profissão. Mas existe também a dificuldade de se tornar professora, e não sei se falamos sobre isso com a frequência necessária.

É preciso dizer que os primeiros anos de docência são muito desafiadores. Você se questiona sobre o que está fazendo ali e se pergunta o que esteve fazendo durante todos os anos da formação superior, já que parece não se lembrar de nada. Procurando nos sites de busca, encontraremos pesquisas tratando as dificuldades do início da carreira docente, mas não sei se alguma delas é capaz de expressar com fidedignidade como é esse início. Soma-se ainda a solidão que sentimos, já que, tal como afirma Nóvoa (2023a), o professor encontrará falta de suporte nos três ciclos do processo de se tornar professor: durante a formação inicial; durante a iniciação à docência; e ao longo da profissão em sua formação continuada.

Não obstante, você reúne algumas boas lembranças com uma boa dose de arrependimentos e aprendizados. Muito aos poucos, no popular "aos trancos e barrancos", você vai melhorando a sua prática, ampliando seu repertório, aprendendo a fazer curadoria. Você começa a colecionar centenas de bons momentos, boas sensações, aprendizados. Progressivamente, você começa a não se sentir tão insegura e as "cartas na manga" começam a se tornar mais abundantes. A isso, chamamos experiência.

A escola é feita de pequenas coisas

O percurso que leva cada um a construir a própria experiência é diferente para cada pessoa, evidentemente. Tem a ver com nossa história de vida, com o quanto investimos em nosso próprio amadurecimento, com nossos anseios pessoais. Mas há algo que talvez seja uma convergência nesse amadurecimento para os professores. Faço aqui uma interrupção para dizer que não é nem um pouco embasada cientificamente a colocação que farei agora, é uma afirmação totalmente baseada em minha experiência e nas conversas íntimas com meus inúmeros amigos/as professores/as. Esse ponto em comum tem a ver com uma compreensão, que fica cada vez mais sólida à medida que o tempo passa, de que a escola não é feita dos grandes momentos, mas sim dos pequenos. Talvez até já tivéssemos pensado sobre o assunto antes de sermos professores/as, mas talvez não tivéssemos sido totalmente convencidos/as ou tivéssemos considerado que era apenas uma forma poética de dizer. Porém, a experiência nos reafirma diariamente e com clareza que assim é.

Vez ou outra, algum projeto se destaca, e você preenche uma parede inteira com vários cartazes e maquetes com produções dos/as alunos/as. Vez ou outra, a escola toda se reúne na quadra para ver a apresentação de um teatro que a sua sala apresentará brilhantemente. Vez ou outra, fazemos uma excursão e nos sentimos honradas e imensamente alegres por poder compartilhar a emoção de estudantes que estão indo ao museu pela primeira vez. E, uma vez ao ano, a escola se enche de bandeirinhas e do cheiro da canjica e reúne as famílias para apreciarmos a fofura das apresentações da festa junina.

Momentos como esses se destacam, pois os registramos com muitas fotos e vídeos. Mas a exposição, a apresentação, a festa, a excursão duram pouco. O que aconteceu nos outros dias? No produto não ficam evidentes – a não ser aos olhos mais sensíveis

e experientes – as longas horas de ensaios; as negociações que precisaram ser feitas; as inúmeras pesquisas até chegarmos às maquetes; os vários cartazes que foram jogados fora até que chegássemos a um que finalmente agradasse; o colo que acalmou a frustração; a mediação de um diálogo que resolveu um conflito no recreio; o socorro a um machucado; as tentativas, erros e acertos.

Todos os dias, na escola, abraços são distribuídos, gentilezas são oferecidas. Há também violência, agressividade e o nosso aprendizado para tratar cada questão. Há livros que são lidos sem motivo algum, pelo simples prazer de estarmos em roda compartilhando algo tão humano como o ato de contar histórias. Dependendo do tipo de livro, há interrupções para gostosas gargalhadas ou para o choro emocionado e confidências da maior intimidade. Há troca e acolhimento. Há aprendizagem da matemática e da língua portuguesa. Há experimentações científicas e brincadeiras. No dia a dia, há trocas entre professoras e professores em busca do melhor meio para que as crianças aprendam. Há preocupação em saber se aquela criança está sendo bem tratada e protegida. Tudo isso, todos esses pequenos acontecimentos, vão criando a nossa experiência e dando contexto às nossas práticas.

No plano de aula escrito no tempo da universidade, os alunos eram hipotéticos, o contexto era hipotético, mas, na escola de verdade, ser professora é lidar com a realidade se impondo ao que gostaríamos que fosse sonho. É aprender fazendo. É pensar em propostas, soluções, possibilidades entre as frestas. É se esforçar para tocar o outro. É fazer o trabalho de construir pontes, de alimentar, de cuidar. É ensinar e aprender.

A experiência e o conhecimento que só os professores têm

Nessa complexidade que é se tornar professora, vamos construindo muito conhecimento sobre a nossa prática: como organizar um grupo de estudantes e estratégias para que eles prestem atenção em você; como mediar conflitos; como desenvolver essa ou aquela metodologia; como construir melhores planejamentos; como armazenar o próprio material de modo que você consiga utilizá-los quando preciso; como avaliar com mais justiça; como organizar e distribuir melhor o tempo em sala de aula, entre tantos outros conhecimentos importantes que levam um tempo e muita energia para serem desenvolvidos e melhorados.

Entretanto, raramente escrevemos sobre o que fazemos. Muitas vezes até desvalorizamos o nosso próprio saber, como se aquilo que fazemos não fosse importante, como se fosse algo banal, cotidiano, indigno de ser transformado em nota. Apesar de construirmos diariamente a práxis educativa, em espaços de formação docente, raramente são as professoras da Educação Básica que estão a falar e serem ouvidas. A esse respeito, Nóvoa escreveu o seguinte:

> **Nas últimas décadas, os professores perderam visibilidade pública e a sua voz foi sendo substituída por especialistas** de matérias tão diversas como o currículo, as tecnologias, as competências socioemocionais ou os estudos do cérebro. Publicamente, ouvem-se muitos discursos sobre educação, o que é de

> enaltecer, mas falta uma maior presença e participação dos professores. **A cada ano, em todo mundo, publicam-se milhares de títulos sobre a profissão docente e a formação de professores. Esta literatura prolixa tem uma falha maior: reflete insuficientemente sobre os professores como detentores de um conhecimento próprio, como produtores de um conhecimento profissional docente. E mesmo quando esta reflexão existe, ela é dinamizada por acadêmicos e não pelos professores da Educação Básica.** Não se pense que é um tema menor. É mesmo a questão central para os professores e a sua formação (Nóvoa, 2023b, p. 11, grifos meus).

Com essa afirmação, não quero dizer que não devamos dedicar atenção a esses especialistas. É essencial buscar referências, conhecimentos, afastar-se da própria prática, pensar teorias, ouvir outras vozes, conhecer diferentes áreas, diferentes pessoas, criar conexões; tudo isso é de suma importância para todo/a professor/a. Porém, não deveríamos também ouvir e nos inspirar na prática de nossos/as próprios/as colegas?

Para que esse movimento possa acontecer, é preciso que esses conhecimentos produzidos pelos/as professores/as da Educação Básica extrapolem os muros da escola e alcancem outros lugares. É muito importante que criemos uma cultura de registrar e comunicar aquilo que fazemos, para que essas ações possam ter a visibilidade que merecem e para estabelecermos diálogos e trocas com os outros.

É verdade que a forma como o tempo escolar é pensado e a estrutura que nos envolve dificultam muito que registremos o que fazemos, mas é urgente que o façamos, até para reivindicarmos esse espaço que nos pertence. Fico pensando no quanto esse movimento é revolucionário para nós. Iniciativas como este livro, assim como foram os outros dois primeiros (Lomba, 2021; 2023), escritos inteiramente por professores e professoras que compõem o Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb), valorizam o nosso trabalho e evidenciam o quanto fazemos, o rico cotidiano das escolas, como professores/as seguem resistindo e criando projetos tão cheios de boniteza, mesmo com tantas adversidades.

Sobre esse compartilhar, observo que vêm crescendo, cada dia mais nas redes sociais, páginas de professores/as que se dedicam a transformar em conteúdo online o que fazem no dia a dia. Entretanto, apesar de ser também importante esse formato para a internet, seria também interessante criarmos a cultura do registro, seja por escrito ou por vídeos e fotos, que traga em si a experiência do compartilhamento da prática a partir da reflexão sistemática do professor-autor que elabora e significa sistematicamente a própria vivência, assim como propõe Nóvoa:

> As investigações experimentais ou teóricas conduzidas e escritas por universitários e outros especialistas são muito importantes, mas são insuficientes para devolver toda a riqueza e complexidade da educação. Os relatos de inovações ou de experiências concretas feitos por professores são muito importantes, mas não são suficientes para compreender toda a dimensão do trabalho educativo. É preciso completar estas duas abordagens com o terceiro tipo de escrita e de publicação, a saber, textos escritos por

> professores que, com base em vivências pessoais, produzam uma reflexão e sistematização das suas experiências e iniciativas. Não são meros relatos ou narrativas, mas antes um esforço de sistematização que possa desencadear dinâmicas de partilha e ser inspirador para outros educadores e outros contextos. Insisto neste ponto: todas as experiências são únicas, pois foram realizadas num determinado contexto e contêm a sua própria história, não podem ser replicadas por outros; mas os princípios, as dinâmicas e os resultados dessas experiências podem inspirar novos projetos e iniciativas (Nóvoa, 2023b, p. 11).

Para Nóvoa, não se trata de fazer algo individualmente, "mas da possibilidade de uma 'voz coletiva' que dê corpo à presença dos professores no espaço público, de inscrever os professores como profissão nos debates e decisões sobre educação" (Nóvoa, 2023b, p. 11). Essa "voz coletiva" que Nóvoa destaca, criada a partir da capacidade de reflexão e de ação pública dos professores, pode ser muito importante para a valorização do trabalho da Educação Básica, principalmente a pública, que é tão frequentemente atacada por pessoas que não fazem a menor ideia do que acontece por dentro dos muros da escola.

Também a esse respeito, Nóvoa afirma que é preciso destacar a imensa importância dos professores e do trabalho que é educar as novas gerações, aprendendo a discutir os problemas educacionais de forma séria, mas sem deixar de ressaltar a parte prazerosa e potente da profissão docente, não tratando os professores apenas "pela negativa: o que os professores não têm, o que os professores não sabem, o mal-estar docente, o desprestígio da profissão, a crise dos professores, a violência nas escolas" (Nóvoa, 2023b, p. 12).

O registro e a reflexão sobre a nossa própria prática nos transforma e transforma os outros. "Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão" (Freire, 1993, p. 52). É por isso que acredito tanto no compartilhamento das práticas inspiradoras. É muito potente se saber acompanhado e pensar que o seu pouco e pequeno se junta a outros tantos. Ouvir, ler, conversar com os colegas. Criar uma grande rede de trocas entre os educadores brasileiros. Visibilizar, divulgar e compartilhar as mais bonitas práticas, não para que elas se tornem receitas, mas para que se tornem sementes dentro de nós.

Considerações finais

Ao longo deste texto,[3] revisitei minha trajetória desde a infância, quando meu amor pela escola começou, até os desafios e aprendizados que marcaram minha formação e prática docente. A trajetória de tornar-se professora, certamente não apenas para mim, é um caminho repleto de desafios, aprendizagens e reflexões constantes. Cada experiência contribui para ampliar nossa compreensão sobre a pedagogia, o ensino, a aprendizagem, as relações.

[3] Enquanto este texto estava em construção, parte dele foi publicado na *Revista Brasileira de Educação Básica*, ano 8, em razão do número especial "A escola no pós-pandemia", de novembro de 2023.

Como professores/as da Educação Básica, vivemos a escola com todo o nosso corpo, com toda inteireza (Teixeira, 2023). Cada interação, cada planejamento, cada pequeno sucesso e fracasso acumulam-se para formar um vasto conhecimento prático, e também teórico, que é único e inestimável. No entanto, como destacado, muitas vezes subestimamos nosso próprio saber, relegando nossas práticas ao domínio do cotidiano sem reconhecer seu verdadeiro valor. Este texto buscou destacar a importância de registrar e compartilhar essas práticas docentes, pois é imperativo que reconheçamos e valorizemos esse conhecimento que construímos. Devemos registrar nossas práticas, refletir sobre elas e compartilhá-las com nossos pares e com a sociedade em geral. Ao fazer isso, não só contribuímos para a valorização da nossa profissão, mas também fortalecemos uma rede de apoio e troca que é essencial para o crescimento contínuo de todos os educadores.

O movimento para documentar e disseminar nossas práticas docentes, além de ser um exercício de valorização profissional, é também uma necessidade urgente para promover uma educação de qualidade. Registrar nossas práticas é um ato de reflexão que nos permite identificar o que funciona, o que pode ser melhorado e como podemos inovar em nossas abordagens. Ao compartilhar nossas experiências, aprendizados e desafios, enriquecemos o campo educacional com perspectivas reais e práticas, muitas vezes ausentes nas discussões teóricas e acadêmicas.

Assim, convido todos/as os/as professores/as a se tornarem narradores/as de suas próprias histórias, a registrarem seus fazeres e a se engajarem em uma troca contínua de saberes. Que possamos, juntos, construir um legado de conhecimento compartilhado, em que cada prática registrada se torne uma fonte de inspiração e aprendizado para outros/as educadores/as. Ao dar voz às nossas experiências, contribuímos para uma educação mais humana, rica e significativa, que reconhece e valoriza a singularidade de cada professor/a e de cada estudante.

Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021. v. 1.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2.

NÓVOA, Antônio. *Professores*: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023a.

NÓVOA, Antônio. Prefácio. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023b. v. 2. p. 11-13.

TEIXEIRA, Bárbara Souza. "A gente se faz educador na prática e na reflexão sobre a prática": a potência do compartilhamento de experiências entre docentes por meio da escrita reflexiva. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2. p. 172-177.

TEIXEIRA, Bárbara Souza. Por que nós, professoras/es da Educação Básica, devemos registrar e compartilhar nossos fazeres docentes? *Revista Brasileira de Educação Básica*, Belo Horizonte, v. 7, n. especial, 2023. Disponível em: https://rbeducacaobasica.com.br/2023/11/27/por-que-nos-professoras-es-da-educacao-basica/. Acesso em: 1 jul. 2024.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Bárbara, seu texto me levou a algumas reflexões, como: 1) a importância do acolhimento, seja na Educação Infantil ou em qualquer outra etapa. Acolhimento não só das crianças, adolescentes, mas de toda a comunidade escolar ao chegar pela primeira vez na escola; 2) a tendência que nós, enquanto professoras, temos de nos doarmos para que tenhamos uma educação de qualidade, processo que no seu caso iniciou antes de adquirir a sua formação acadêmica, ensaiando as crianças e colaborando na rotina escolar; e 3) os desafios entre a teoria e a prática e o quanto isso afeta os professores física e emocionalmente. Você explicita a realidade diária de vários professores e nos fala da importância de estarmos abertos a novos conhecimentos, seja através de teorias ou de práticas inspiradoras de colegas da profissão, chamando a atenção para a importância do registro dessas práticas. É um convite para a escrita e uma forma de dizer que não precisamos estar só nessa jornada educativa.

Denise Alves dos Santos
Belo Horizonte, 30 de julho de 2024.

Bárbara, a sua escrita se apresenta tão sensível que eu consegui entrar em sua história e visualizar o cenário e personagens que a compõem, e claro você sendo a protagonista […] A reflexão por este viés dos detalhes nos enche de ações e diminui o sentimento de frustração. Nesses 25 anos que tenho de educação, essa sua frase me fez revisitar meus pequenos detalhes que construíram minha experiência e maturidade profissional […] Bárbara, o seu texto mostra que a necessidade do registro de nossa prática se torna urgente. Ele é uma forma de valorização do trabalho docente. É tornar visível aquilo que construímos no interior da sala de aula. Por isso, este trabalho da Profa. Maria Lúcia de Resende Lomba, por meio da escrita do livro das experiências docentes, precisa ser um referencial para os acadêmicos, como você diz em seu texto, teoria e prática se complementam. O olhar multidisciplinar é muito importante, e o professor e a professora é parte deste olhar, porém, eles sentem e/ou são colocados à parte muita das vezes. Inclusive, quando escolhemos a licenciatura ouvimos, como você apontou no início do texto, "você é muito boa para ser professora". O senso comum é de uma profissão para quem não conseguiu ser o que desejava, seja porque não foi aprovada em determinado curso ou porque não tinha condição financeira para cursar. Muitas pessoas não entendem o ser professora por uma escolha prioritária. É comum ouvir a pergunta: "mas antes de ser professora o que você quis fazer?" Este seu capítulo contribuirá muito para o trabalho docente. Ele pode ser lido nos cursos de pós-graduação e formação continuada na área de educação.

Mércia Patrício Grigório Valério
Belo Horizonte, 3 de agosto de 2024.

Bárbara, minha lindeza! Seu capítulo é daquele que nos encontra e encanta! Que sensível e bonito ver a preocupação de sua família com sua educação, procurar e te matricular na melhor escola pública. E que bom que o ambiente escolar lhe foi agradável, importante não generalizar a hostilidade desse ambiente, né? O percurso é desafiador desde a formação inicial. Os desafios são reais, o caminho e o caminhar são duros e por vezes solitários. É urgente pensar modos de compartilhamento e de acolhimento. E quando você traz lindamente e levemente que a escola é feita de "pequenos momentos", me emocionei, porque é verdade, na maioria das vezes somos consumidos pela ânsia do produto e desqualificamos a importância do processo. E são nos pequenos momentos que construímos grandes e potentes relações com as crianças, é um aperto de mão, é o acolher de uma lágrima que escapole, é o colo, é o olhar, é o sentir… Ler seu capítulo me fez acreditar que realmente não precisamos de pirotecnia, precisamos de sensibilidade e de coragem. Porque falar de nossa prática, registrar nossos "pequenos momentos" exige coragem. Sentir seu capítulo, certamente enriquecerá minha prática e serei mais gentil comigo mesma. Obrigada por compartilhar sua experiência e sabedoria!

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 4 de agosto de 2024.

JULIANA MOREIRA BORGES

Professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2011. Em 2023 me tornei Assessora das Relações Étnico-raciais na Diretoria Regional de Educação de Venda Nova por esta Rede. Exerço a docência desde o ano de 2005 em instituições particulares. Tutora no Programa de Formação em Gestão da Educação para Equidade Racial pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) e pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Hortolândia.

Doutoranda (2023-2026) e mestra (2022) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Graduada em Pedagogia (2008) pela PUC/Minas. Especialista em História e Cultura Afro-brasileira (2019); Psicomotricidade (2020); e Neuropsicopedagogia (2020).

Componho a coordenação ampliada do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais de Belo Horizonte e do Grupo Gestor da Política de Promoção à Igualdade Racial de Belo Horizonte (GGPIR). Integro o Tessituras de nós: Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Gênero, Sexualidade e Educação, vinculado à FaE/UEMG. Dedico-me à pesquisa das relações étnico-raciais, da educação e de gênero.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6719-7456
E-mail: juborges13@yahoo.com.br

CAPÍTULO 5

TRAJETÓRIAS IDENTITÁRIAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CONSCIÊNCIA RACIAL: FLORES E DORES

Juliana Moreira Borges

Em 5 de março de 2024 iniciei como doutoranda na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), olhando para frente num movimento sankofa, de quem quer olhar para trás, lembrar a trajetória, de quem quer olhar o percurso e dar significado ao futuro. A memória é abrupta e intensa, consigo lembrar de cheiros, cores e tamanhos neste mesmo cenário. Na minha memória retorno aos meus 8 anos de idade e sou levada pela mão da minha Dine, mulher forte e afetuosa, cuja nomenclatura mãe não foi o suficiente para dizer de seu papel em minha vida. Estou saindo junto dela ao final do seu trabalho de servente num sábado, dia que ela me levava para trabalhar por não ter onde me deixar. Atravessamos a Avenida Antônio Carlos e paramos em uma loja de confecções. Lembro de gostar de um vestido e de não termos dinheiro suficiente para levá-lo. Era o vestido mais lindo do mundo em minha concepção infantil e minimalista do mundo. Um vestido de moletom, com mangas compridas e pequenas flores lilás, tinha uma golinha delicada e era longo (ao menos foi durante um bom tempo até encurtar com meu crescimento). Minha mãe me explica que não tem dinheiro, mas que vai deixar o vestido guardado para que a gente o encontre em outro dia para comprar. Minha mãe o esconde embaixo das roupas, de modo que ninguém o veja.[1]

Em momento algum eu desacreditei que ela um dia levaria meu vestido para casa. E depois de um tempo, talvez duas ou três semanas, esse dia chegou. Ela recebeu o salário por manter a Biblioteca Central da UFMG limpa, passou na loja e comprou meu vestido de flores lilás, que ela achou escondido no mesmo lugar que ela havia deixado. Usei-o bastante e sempre contava a história dele aos meus amigos, achava minha mãe tão heroína por este ato. Minha mãe leva o afeto por onde passa e conviver com ela faz qualquer pessoa acreditar na humanidade.

Outro dia, na aula de História decolonial do doutorado, compreendi muito da minha família. É que a gente vem de uma realidade diferente. De trabalho braçal. Somos empregadas domésticas e pedreiros. Muitos estudaram até a 4ª série ou se mantiveram analfabetos. Até então eu compreendia este viés característico da minha família como pontual, pois o meu avô incentivava que os filhos trabalhassem fora para

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Mércia Patrício Grigório Valério; Denise Alves dos Santos; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Flávia Regina de Oliveira Chaves; Noeme Rosa de Carvalho; Fabíola Cristina Santos Costa; Lidiane Pereira Evangelista; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

colaborar na manutenção da família e de suas despesas, uma vez que a família era muito pobre. Minha mãe mesmo estudou até a 4ª série e foi trabalhar, a partir dos 12 anos, em "casa de família", como ela mesmo denomina.

Mas a realidade é bem profunda e complexa do que apenas escolhas. Passa por políticas públicas, racismo estrutural, institucional e desigualdades. Além do incentivo do meu avô, no período em que minha mãe trabalhava, não havia obrigatoriedade escolar, e a escola ofertava apenas até a 4ª série. Pessoas negras não tinham muitos acessos por virem da realidade de escassez, principalmente famílias que, como a minha, vivenciaram a escravização em seus antepassados. A escolha pelo trabalho em detrimento da escola foi um recorte racial estabelecido a partir de políticas segregacionistas de falta de assistência aos negros. Além disso, estudar era oneroso, uma vez que envolvia compra de livros, uniformes, calçados e materiais escolares. Um privilégio que só foi possível chegar em minha geração.

Ser doutoranda é carregar a minha ancestralidade e o nosso percurso para a academia. É recordar o peso das políticas públicas no direcionamento de vidas. É lembrar que o racismo estrutural vindo com a colonização formatou muitas famílias. Começo este capítulo com esta análise porque é isso que ele pretende: construir uma crítica racial a partir da minha existência. Quero mesmo é poder contar a história da minha vida resgatando as minhas experiências com base na luta e trazendo as flores lilás que vivenciei por ela, porque foram estes atravessamentos, em diálogo com a minha formação acadêmica, que foram constituindo a profissional que hoje sou: uma profissional da educação com um criterioso olhar antirracista para as suas ações.

E assim, neste capítulo, apresento uma imersão e uma viagem dialógica entre a minha trajetória pessoal e profissional, que perpassa pela minha construção identitária na compreensão de que se formar ultrapassa as fronteiras acadêmicas que balizam muitos saberes, mas que sozinhos não produzem formação humana. Nesse percurso, os atravessamentos sociais e familiares foram convidados a fazer parte e a comporem esta viagem edificante que é a trajetória da minha existência. Enfim, mapear a minha formação e desnudar minhas vivências, relacionando-as com a educação, são os objetivos principais desta escrita, que transita entre flores, dores e ancestralidade.

O lugar de onde eu falo

Dando início às apresentações, começo pelos símbolos alfabéticos cuja grafia diz quem sou eu: Juliana Moreira Borges. Acho interessante que saibam que Borges é herança da minha avó materna: mulher preta, retinta, com descendência escravizada, e que participou da minha formação, dedicando afeto durante este processo. Já o Moreira é herança do meu avô materno: homem branco, violento com a minha avó e com seus filhos, cuja imagem me sugere autoridade, agressividade e opressão. Pensando na preservação da força ancestral do meu nome, sempre opto por usar o Borges. Pretendo carregar a minha avó, seu jeito afetuoso e suas ancestrais comigo, tratando o Moreira como secundário.

JuBorges tem sido a forma mais comum de eu me apresentar às pessoas. A justificativa disso está no número elevado de "Julianas" existentes na área da educação. Certa vez trabalhei com quatro na mesma escola, sendo mais conhecida pelo meu sobrenome. Ou seja, fui batizada assim pela necessidade de ser identificada em meio a tantas "Jus". Desse modo, me tornei a JuBorges. E de que lugar falo? Falo do lugar de mulher negra (parda), mãe solo, periférica, bissexual e professora. Falo do lugar de acadêmica que precisou ser insistente durante o processo formativo. Falo do lugar de quem já entendeu que os pilares opressores que mantêm a sociedade precisam ser tensionados, objetivando que sejam aniquilados. Falo do lugar de quem vê na instituição família um recurso fundamental na formação do indivíduo.

Antes de eu completar 16 anos, ganhei uma rosa do meu namorado e, na época, futuro pai dos meus filhos. Era uma rosa grande em tons de rosa e amarelo, linda. Eu ainda morava com a minha avó Nair, e ela, com toda a sua delicadeza, a colocou em um vaso de água e depois a plantou em frente à sua casa. Essa rosa cresceu bastante e se tornou um roseiral maravilhoso, que a minha avó gentilmente nomeou de Juliana. Engravidei aos 16 e fui embora. Anos depois, a cada momento que eu fazia uma visita a vó Nair, percebia a Juliana mais forte, grande e sempre florida. Vez ou outra a minha avó dizia: "Venha ver a Juliana", como quem quer dizer "venha me ver". Quando eu chegava lá, seus olhos se inundavam em lágrimas, e eu sentia a potência da minha origem através da janela de sua alma.

A simplicidade da casa de minha avó, por vezes, era tomada de Julianas, e eu sempre achei fantástica a ideia de que uma flor levada até mim pelas mãos do pai da minha futura descendência havia se tornado um roseiral tão grande pelas mãos da minha ascendência. Eu era elo. A história dessa rosa e desse roseiral não termina aqui. Na verdade, acredito que ela nunca terá fim. Há pouco tempo, minha mãe plantou um galho da rosa para mim, agora, tenho essa mesma planta! Pretendo seguir com a minha rosa/afeto por muitos anos e fazer dela o meu objeto ancestral mais forte e memorável, porque ela diz de mim, das minhas relações mais significativas e de comunicação. Sim, de comunicação.

Há um tempo percebi que a rosa era mais presente em minha vida do que eu imaginava. Constatei depois de alguns episódios que a cada decisão ou nova jornada de minha vida, a rosa se dedicava a aparecer. Depois do meu divórcio, por exemplo, ela estava em todas as casas que eu morei. Foram cinco casas, com espaços pequenos ou grandes, em todas elas a rosa Juliana estava plantada lá antes de eu me mudar para a nova casa. Fora as vezes que ela apareceu em momentos de um novo emprego ou de uma nova relação. A cada momento assertivo, a mesma flor, com a mesma tonalidade, se comunicava, como quem dizia: "Vai, minha filha. Este é o caminho!". Outro dia numa reunião no trabalho ganhei uma rosa! Lembro-me de ter me perguntado inúmeras vezes se minha função era ali, naquele lugar, e foi justamente num dia de indecisão que a rosa veio para me dizer para seguir e confiar. Pode parecer estranho, e até eu mesma (incrédula que só) não conseguia conceber essa ideia. Contudo, passou a ser reconfortante e seguro para eu ver a rosa Juliana em todos os momentos comigo.

Escrevo este capítulo por compreender que a força ancestral negra rompe barreiras de tempo/espaço em suas relações. Minha ancestralidade me ensinou sobre afeto, orgulho identitário e potência das raízes de uma forma tão doce, humana e cotidiana, que não assumir as minhas características identitárias e minhas subjetividades seria uma violência ancestral. Existem coisas que não são possíveis aprender dentro da universidade, uma delas é sobre laços e heranças não monetarizadas, que não se perdem dentro da realidade de emudecimento e apagamento da cultura negra, são também um movimento de sobrevivência e de resgate. Eu espero conseguir honrar minhas raízes através da memória de minha avó e das mulheres negras de minha família. Conseguir reproduzir este elo com minha descendência é o meu objetivo familiar. Quero reproduzir afetos de modo único e mostrar sobre pertencimento identitário com os meus.

Paulo Freire (1987; 1992) entende o conhecimento como um processo libertador e emancipatório da condição de oprimido. Não nego que a educação foi para mim um caminho salvacionista, em que pude perceber condições opressoras em diversas camadas, além de alcançar uma profissão e, com ela, a independência financeira. De fato, adquirir consciência crítica é um caminho emancipatório, e hoje compreendo ter me emancipado e abandonado o estágio de ingenuidade, comum aos oprimidos. Identifico todas as camadas e ferramentas capazes de me dominar e luto cotidianamente por maior emancipação, não apenas individual, mas coletiva.

Eu nunca parei meu processo formativo, mesmo com as demandas da minha família. Claro, só pude seguir por ter assistência. É aquele pensamento: por trás do sucesso de uma mulher negra, tem outra mulher negra sendo suporte. No meu caso, eu tenho a Dine, que vem sendo minha força há algum tempo. Ela me ajudou com meus filhos, o Vico e a Biju, e a seguir com vários projetos que são dificultados quando se é mãe. Deste modo, consegui fazer a faculdade, cursos na área da educação, pós-graduações *stricto sensu* e trabalhar com jornada dupla ou tripla. Também a ela devo a possibilidade de me tornar mestra.

Assim como muitas mulheres negras, inauguro lugares vistos como privilegiados, sendo a primeira da minha família. Fui a primeira da minha família a cursar uma faculdade, a primeira professora, a primeira a fazer uma pós-graduação, e a primeira a se embrenhar pela carreira acadêmica. Quando eu falo "minha família", eu não estou me referindo apenas a primeira e segunda gerações. Falo de uma ancestralidade antiga, que passa por muitas gerações de empregadas domésticas, pedreiros e escravizados. Por muito tempo fui não só a primeira como também a única (em alguns setores ainda sou). Este cenário, gradativamente, vem mudando e vejo que novas possibilidades vão sendo criadas em nossa genealogia. Ser a primeira da família, apesar de difícil, impulsiona a abrir caminhos.

A educação me apresentou várias possibilidades emancipatórias, dentre tantas, uma me convida a uma dedicação e um aprofundamento maior: o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais. Junto com a minha inserção no núcleo, em 2017, vieram muitas inquietudes sobre a educação das relações étnico-raciais e o chamado à importância da minha atuação neste campo. Penso que não é à toa que meu filho nasceu no mesmo ano

que a Conferência de Durban.[2] O nascimento de ambos os contratos de compromisso diz a mim que minha responsabilidade é com a educação autônoma e libertadora de crianças negras, inclusive as minhas.

Ao ingressar no Núcleo, assumi o compromisso de não passar um dia sequer sem ser antirracista, seja em sala de aula, em palestras, em conversas de família, nas redes sociais, ao olhar com afeto para uma criança negra ou elogiar elementos da diáspora africana. Das mais variadas formas de comunicação, reafirmo este compromisso que passou a ser parte da minha essência. Em especial, depois da consciência de que minha família trava suas lutas em decorrência da escravização dos nossos antepassados, minha responsabilidade é com a minha avó materna e com as mulheres negras que a antecedem.

Enfim, hoje, com dois cargos na Prefeitura de Belo Horizonte, trabalho na Diretoria Regional de Educação de Venda Nova como Assessora das Relações Étnico-Raciais, onde tenho tido a oportunidade de colaborar de modo ampliado na promoção da igualdade racial nas escolas. Deste modo, busco incentivar que as leis que integram essa promoção sejam devidamente implementadas. Muitos são os desafios, e às vezes olho para os degraus gigantes, comparando com essas perninhas tão pequenas, e lembro da minha avó Nair e da minha mãe, e então minha força real volta a me dominar. Até porque, como canta Sued Nunes na música "Povoada": "Quem falou que eu ando só?". No caminho das relações étnico-raciais nos compreendemos como uma comunidade. Esta noção de força coletiva não nos deixa balançar e a ideia de que grandes poderes te trazem grandes responsabilidades é uma verdade. Educação antirracista e igualitária se tornou minha luta existencial e meu compromisso com a comunidade da diáspora africana. Minha meta é ver as leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 como uma prática pedagógica comum e simples às/aos professoras/es. Espero conseguir alcançar essa meta independente do lugar que eu estiver ocupando.

Pensando em trajetórias, as seções que seguem propõem um diálogo entre a minha prática como professora em sala de aula e alguns autores, que são meus recursos e fundamentos científicos acerca da educação das relações étnico-raciais. Os relatos de experiências que aparecem no texto em diálogo com a pesquisa bibliográfica acerca do tema e com a legislação vigente que compreende a Educação Infantil formam os pilares metodológicos que balizam este texto. Os dados empíricos aqui apresentados fazem parte de vivências experienciadas e registradas por mim em meu caderno de campo.

[2] A III Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas foi realizada em setembro de 2001, em Durban, na África do Sul, e contou com mais de 16 mil participantes de 173 países. A Conferência resultou em uma Declaração e um Plano de Ação que expressam o compromisso dos Estados na luta contra os temas abordados (Declaração e Programa de Ação, 2001, p. 6).

A educação das relações étnico-raciais a partir da criança da Educação Infantil

– Ei, professora! Fulana não quer brincar comigo [criança negra].
Fulana [menina branca] continua a brincar e finge não ouvir a reclamação da colega.
– E ela não deixa as meninas brincarem comigo também. – Reclama novamente.
Fulana segue brincando com as colegas, anulando a existência da amiga.
Quando fulana é questionada, diz apenas uma justificativa para o abandono:
– Não gosto de pessoas como ela, professora.
(Episódio registrado por Juliana Borges em uma instituição de Educação Infantil, em 2019).

Outro dia eu tava observando um grupo de professoras que falava sobre suas devidas turmas e as idiossincrasias de crianças que as preocupavam. Elas pontuavam sobre crianças caladas demais e que não aprendiam e, também, sobre crianças que não gostavam de seguir os combinados do grupo e eram líderes natos. Despretensiosamente (ou não), sempre quando escuto relatos questiono sobre a cor das crianças. As respostas não me surpreendem: as crianças caladas e com dificuldades de aprendizagem são negras, e as que não cumpriam combinados e tinham postura de liderança são brancas.

Digo que não me surpreendo porque é comum que as crianças negras assumam este comportamento introspectivo de se calar e de não se achar boa o suficiente, assim como fui quando criança, introspectiva e tímida. Esse hiato nas individualidades gera problemas na idade e, consequentemente, dificuldades, em especial no campo da autoestima e identidade. As lacunas deixadas nesses campos podem ser traduzidas em questões comportamentais e de aprendizagem.

Pontualmente, é na Educação Infantil que as crianças negras experienciam as primeiras violências discriminatórias quanto às suas características fenotípicas. Certa vez, durante a elaboração de atividades de 3 anos, busquei no Google "cabelos para colorir". Convido vocês a fazerem essa busca e depois refletirem sobre os padrões estabelecidos de cabelos. Elencar atividades que insiram a cultura afrodiaspórica na sala de aula e incentivar um crescimento da autoestima e da autonomia, é uma forma de as crianças negras serem contempladas em termos de identidade visual e pertencimento.

Uma criança preta, certa vez, reclamou que uma amiga nunca queria brincar com ela, chamei esta criança e perguntei o motivo. Ela respondeu: "Ela é preta, professora, não quero brincar com ela". A criança negra se assustou, demonstrando seu sentimento de tristeza. A intervenção necessária aqui vai na contramão de oprimir a criança que insultou, mas deve valorizar a beleza negra. Enalteci a beleza da menina preta, apresentando ao grupo figuras de mulheres com características semelhantes às dela na internet. Este movimento acolhe, realça a beleza negra e evita que aumente o distanciamento das crianças. Depois deste dia elas começaram a brincar juntas

cotidianamente. A brincadeira preferida? Salão de beleza, e os longos cachos negros se tornaram recurso pedagógico.

Tenho algumas histórias de crianças negras (principalmente as pretas) com comportamentos tímidos, fragilizados e inseguros, que reverberavam em diversas etapas da educação, tal como a da alfabetização. É perceptível a mudança da criança a partir de uma ação pedagógica com intenções de fortalecimento identitário, tanto dos aspectos físicos, como cabelo e pele, quanto referente à autonomia. Toda criança precisa acreditar em si, as negras muitas vezes precisam que este reforço positivo seja mais intensificado. Presenciei mudança em diversas crianças negras apenas com fortalecimento identitário e da autonomia, principalmente meninas. Essa prática funciona.

Quando Ângela Davis afirma durante sua última visita ao Brasil, em 2019, que "em uma sociedade racista, não basta não ser racista, é preciso ser antirracista", ela propõe um combate ao que foi instaurado com base na submissão da população negra ao lugar de subalterno. Desse modo, deve-se pensar em uma forma de conduzir a educação com o questionamento decolonizador, problematizador e crítico, desafiando a ordem vigente.

Das práticas antirracistas de Educação Infantil mais básicas, o uso dos lápis com cores de pele variados podem ser uma ótima ferramenta. Com esta ação, a professora oportuniza reconhecimento identitário da criança. Essa prática de fazer associação da cor de pele com lápis já me surpreendeu de duas formas: quando a criança, em negação, escolhe a cor mais clara da caixa, afirmando ser daquela cor (essa negação identitária é por vezes uma realidade, esta criança precisa aceitar a sua identidade e isso pode levar um tempo), ou quando crianças bem pretas, ao escolherem a cor do lápis, o fazem com grande alegria em ser negro: "Professora, eu sou bem pretinho!". Claro que não vou negar que me emociono todas as vezes em que ocorre essa manifestação de orgulho identitário, mas o contrário faz parte do processo também.

Recursos como filmes dialogam muito bem com a Educação Infantil, principalmente a animação. Outro caminho de assistência pedagógica são os livros, pois eles podem oferecer imagens, histórias e a possibilidade de alfabetização e letramento, pertinentes para a faixa etária. Jogos e brincadeiras africanas, lendas, danças, trajes e tantas outras possibilidades, podem ser explorados, lembrando que não apenas uma vez no ano. É importante ressaltar que a falta de familiaridade e contato das crianças com esses materiais nas práticas pedagógicas na Educação Infantil só fortalece a exclusão. Certa vez, uma professora da primeira etapa da Educação Básica, ao apresentar um livro com uma criança negra na capa para uma turma de 4 anos, foi questionada se o livro era de terror. Ela perguntou o porquê, e a criança disse que a capa e a criança da capa eram feias.

São relatos como este que legitimam a pertinência de estudos sobre a estética corpórea negra, uma vez que o tema se encontra em um campo onde as subjetividades estabelecem valores antagônicos ao belo para a população negra. Nilma Lino Gomes (2017) trata a estética como construção social e uma forma de se relacionar com o mundo. Os termos que definem os padrões de exclusão são, constantemente,

analisados e repensados. Para Gomes (2017, p. 110), nesse "contexto do racismo há uma rápida associação entre beleza e branquitude […] a beleza dos corpos passa a ser regulada por padrões estéticos eurocentrados".

Em determinada ocasião, as famílias foram convidadas a compartilhar com a turma em que eu era a professora, histórias e vivências durante o desenvolvimento do *Projeto Griôs: contos e dengos por uma construção identitária positiva*. Uma criança disse que o pai convidado era feio. Era um homem preto de cabelos crespos. A menina sofreu muito com a opinião da colega acerca do seu pai e chorou. Quando eu quis saber a opinião dela, apenas justificou dizendo não gostar de pessoas daquela cor. Era uma menina branca que certamente teve seu olhar de belo moldado por padrões sociais.

O Dia da Consciência Negra também foi uma conquista e merece ser valorizado. A data foi estabelecida a partir da necessidade de um dia no calendário que lembre a importância da cultura afrodiaspórica e suas resistências. O dia foi resultado de tensionamentos do movimento negro em 2003, sendo incluído no calendário das instituições educativas e legalizado em 2011. A data escolhida é simbólica, por ser o dia de morte do maior líder quilombola e de resistência negra, Zumbi dos Palmares (1695). Em oposição ao dia 13 de maio, que atribui a heroicidade da abolição à princesa Isabel, o Dia da Consciência Negra foi elencado para atribuir ao negro o protagonismo da data. O mês de novembro é reservado a debates sobre as principais contribuições africanas e sobre o combate às violências sofridas pela população da diáspora africana, principalmente o racismo. Ainda assim, vemos no cotidiano das instituições educativas atitudes racistas mediante a estética corpórea negra.

Em comemoração ao Dia da Consciência Negra em 2019, foi promovido, como culminância do trabalho com o livro *Meu crespo é de rainha*, de Bell Hooks (2018), um desfile de cabelos crespos e cacheados. Nesse dia foi possível perceber inúmeros comentários intimidadores e até ofensivos, tanto das crianças quanto dos professores. Algumas crianças questionavam o motivo das meninas estarem "descabeladas", por estarem com os cabelos soltos e naturais, enquanto algumas professoras perguntavam se precisava de ajuda para prender e "domar" os cachos.

Propor uma educação que seja fundamentalmente antirracista exige que os pilares fundados desde a colonização sejam constantemente questionados. Exige uma análise das consequências estruturais para a população afrodiaspórica, mas também exige uma mudança nas condições atuais, com propostas práticas e cotidianas, e não apenas conceituais. Vale ressaltar que a prática pedagógica antirracista pode ser fortalecida a partir de aprofundamento teórico. Professores/as de Educação Infantil, que ensinam com base no cuidar e educar, precisam se formar constantemente, uma vez que sua prática pedagógica é baseada em suas próprias condutas, ressaltando que nossa formação apresenta como pilar o racismo estrutural.

A criança, quando entra na Educação Infantil, começa a perceber o mundo de forma diferente, mas não desconectada do universo familiar, que deve ser considerado e compreendido pelos profissionais da educação. Fazer com que a comunidade veja na escola uma aliança e uma extensão da família pode incentivar na condução de uma educação mais sólida, com sujeitos fortalecidos e amparados.

A família como ferramenta importante na educação para as relações étnico-raciais

A escola, apesar de abarcar este conceito de educador, deixou de ser o único lugar entendido como formador de pessoas. A família, nesse sentido, pode ser um setor importante onde a comunicação e o estímulo à educação escolar sejam construídos. A dinâmica da educação e seu processo no cotidiano do indivíduo, através de suas vivências e relações, vão além dos muros institucionais, e perceber as subjetividades é um caminho importante para questionar o impacto delas na manutenção das opressões.

Se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) estabelecem que o cuidar e o educar são duas faces de uma experiência única, sendo indissociáveis da etapa da Educação Infantil, é fundamental abarcar todos os agentes envolvidos neste processo no fazer educativo. Sendo indivíduos tão dependentes, há de se entender a necessidade de que haja um fazer dialógico entre família e escola.

Ter sua identidade fortalecida pela escola é uma necessidade da criança pequena em seu processo de formação. Essa construção da autoestima faz com que a criança se sinta pertencente e motivada a crescer, não apenas em estatura, mas intelectualmente, faz, também, com que se sinta fortalecida a querer desbravar o mundo que a cerca. Uma criança com a construção de si debilitada sentirá que não é capaz de alcançar novos conhecimentos. Questões raciais e socioeconômicas também afetam cotidianamente o sentimento de pertencimento deste alunado. A escola, assim como a sociedade, estão carregadas de preconceitos que precisam ser superados. Mas o ambiente escolar também pode ser um local de mudança desses conceitos, um local de representatividade positiva negra.

O componente família foi incluído principalmente pela necessidade basilar e indissociável do cuidado na educação desta faixa etária, fusão tão frisada nas legislações. Sendo assim, o trabalho com a consciência identitária deve perpassar o ambiente escolar, chegando aos responsáveis pelo cuidado e educação destas crianças quando elas não estão dentro da sala de aula. Há a necessidade de que ambas as instituições – escola e família – caminhem rumo a uma construção identitária positiva.

Com base neste exercício de pensar a formação do sujeito, as filosofias africanas colaboram ensinando que cuidado, educação e formação do indivíduo são construções não hierárquicas, mas circulares, indicando que o saber ancestral precisa ser ensinado às novas gerações. O termo *Ubuntu*[3] tem sido amplamente utilizado e traz consigo uma nova forma de pensar as vivências sociais que causam inquietudes em coletividades, antes condicionadas ao formato eurocêntrico de educação com patamares hierárquicos de saber. Construir uma aldeia inteira que se responsabilize pela educação e pelo

[3] O termo *Ubuntu* tem sido amplamente utilizado e faz parte da filosofia africana que propõe harmonia, compaixão, solidariedade e empatia. "Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria "humanidade para com os outros". Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: "Eu sou porque nós somos" (Ubuntu…, 2016).

cuidado dos seus componentes mais jovens é uma proposta baseada na filosofia africana de educação.

> A memória ancestral é compreendida como potência criativa, travessias como possibilidades inventivas, percepções outras da vida, do mundo, mais território, territorialidades e menos geografia. A filosofia africana é tecida por cuidado, histórias e memórias ancestrais que também estão no presente, permitindo um futuro! (Machado, 2019, p. 227).

Em 2022 fui vencedora do Prêmio Educar pela Equidade Racial, uma premiação nacional pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). O *Projeto Griôs: contos e dengos por uma construção identitária positiva*, submetido a este concurso, propunha criar uma construção identitária positiva, em especial para as crianças negras, a partir da prática de contação de histórias com o envolvimento das famílias. Trata-se de uma tradição africana de vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre a escola e a comunidade, e entre grupos étnico-raciais, interagindo com saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento. A educação griô tem como forte característica a intergeracionalidade, que promove o encontro entre diferentes faixas etárias para ampliar a potência do educar-se nas relações.

> A Pedagogia Griô é uma facilitadora de rituais de vínculo e aprendizagem entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais e de gênero, territórios de identidade, saberes ancestrais de tradição oral e as ciências, artes e tecnologias universais, por meio de um método de encantamento, vivencial, dialógico e partilhado para a elaboração do conhecimento e de um projeto de comunidade/humanidade que tem como foco a expressão da identidade, o vínculo com a ancestralidade e a celebração do direito à vida (Pacheco, 2015, p. 66).

Pode ser o lugar de experiências significativas para a criança, considerando as subjetividades de suas vivências, o que contribui para sua formação, sua identidade de forma positiva e afirmativa, envolver as famílias nas ações da escola é essencial para que as crianças tenham um bom desenvolvimento e uma boa inserção no ambiente escolar. Diversos são os modos de fazer essa ponte entre o sujeito e sua participação no mundo de forma positiva: oportunizando uma construção da sua identidade, incentivando-os em suas demandas, suavizando seus "esforços" familiares, apresentando diálogos acolhedores, ouvindo seus discursos, reformulando currículos que segregam, valorizando a cultura afro-brasileira, abolindo estereótipos, motivando a presença e participação na comunidade, dentre outras ações. Fazer com que a comunidade veja na escola uma aliança e uma extensão da família pode incentivar a condução de uma educação mais sólida, com sujeitos fortalecidos e amparados.

> tanto a família quanto a escola desejam a mesma coisa: preparar as crianças para o mundo; no entanto, a família tem as suas particularidades que a diferenciam da escola, e suas necessidades que a aproximam dessa mesma

> instituição. A escola tem sua metodologia e filosofia para educar uma criança, no entanto, ela necessita da família para concretizar o seu projeto educativo (Parolin, 2003, p. 99).

Dessa forma, o trabalho com as famílias negras exige cuidado e atenção por parte dos/as professores/as, na intenção de auxiliar e orientar quanto à importância do afeto na educação das crianças, buscando uma comunicação não violenta e acolhedora.

Considerações finais

Este texto teve como proposta tecer uma reflexão sobre a importância da educação das relações étnico-raciais na Educação Infantil, por meio de um diálogo com as ciências teóricas e empíricas que versam sobre o tema em questão, visando colaborar com a prática pedagógica dos profissionais que trabalham nesta etapa da Educação Básica, tendo em vista as crianças negras que clamam por prática pedagógica antirracista.

A escola, sozinha, não consegue mudar o quadro desigual da população negra, tampouco as famílias, em sua solidão e imersas nas suas dificuldades diárias, conseguem transpor os limites dos muros da escola para apresentar o quanto de esperança é depositada naquele ambiente. No entanto, ambos comungam do ideal de uma educação igualitária e promovedora da evolução dos indivíduos e da humanidade. Nesse sentido, são necessárias ações, estudos, diálogos e pesquisas em prol de que não haja obstrução nas informações sobre a importância do caminhar juntos visando um progresso.

Deixo aqui minhas inquietações e reforço a necessidade de ampliar pesquisas sobre a educação para fora dos muros da escola, no intuito de derrubar as barreiras educativas que esbarram nesse lugar de opressão que abarca a raça. Tenha a família o formato que for, que ela seja esperança e que veja futuro na educação, não apenas na ciência ou no mundo acadêmico, mas desde a sua base. Que as mudanças aconteçam substituindo as teorias estruturais do racismo e do patriarcalismo e sejam em suas subjetividades ações que amparem a todos.

Sugiro que todo leitor que até aqui chegou, sendo da área da educação ou representando a instituição família, faça valer as leis nº 10.639 e nº 11.645 (Brasil, 2003; 2008) e questione nas escolas e aos professores se o direito das suas crianças negras ou não negras estão sendo garantidos, se as culturas africanas, afro-brasileira e indígena estão sendo oferecidas no currículo escolar. Isso é ampliar a perspectiva cultural das crianças. A educação igualitária é direito e beneficia a todos os envolvidos.

A JuBorges, criada por uma "mão" preta, dentro de um ambiente periférico, aprendeu a ver o mundo pelo viés da negritude e se sente confortável nesse ambiente. Um processo que precisava ter sido mais cuidadoso na infância para que algumas amarras e inseguranças fossem destruídas no tempo certo. Entendo que a minha ancestralidade espera que meu movimento tenha efeito nos que estão chegando, e não vou recuar nesta missão. Mudanças de cenários exigem pequenas mudanças. Sigo me

colocando como parte de uma engrenagem potente anticolonialista na Rede Municipal de Educação e nos demais territórios que eu tiver a oportunidade de trafegar.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto; OLIVEIRA, Fabiana; TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Trabalhando a diferença na Educação Infantil.* São Paulo: Moderna, 2006.

BELO HORIZONTE. *Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte.* Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Disponível em: issuu.com/geel/docs/prop_curr_-_vol_1. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensi-no a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasi-leira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: seção 1, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* educação é a base. Brasília: MEC; CONSED; UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

DECLARAÇÃO e Programa de Ação: adotada em 8 de setembro de 2001 em Durban, África do Sul. Disponível em: https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf. Acesso em: 30 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. São Paulo: Vozes, 2017.

PAROLIN, Isabel. *Professores formadores*: a relação entre a família, a escola e a aprendizagem. Curitiba: Positivo, 2005.

GUENTHER, Zenita Cunha. *Educando o ser humano*: uma abordagem da psicologia humanista. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. *In*: Geledés, 9 mar. 2010. Disponível em: www.geledes.org.br/vivendo-de-amor. Acesso em: 20 ago. 2020.

MACHADO Adilbênia Freire. *Saberes ancestrais femininos na filosofia africana*: poéticas de encantamento para metodologias e currículos afrorreferenciados. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/51976/5/2019_tese_afmachado.pdf. Acesso em: 20 ago. 2021.

PACHECO, Líllian. A pedagogia Griô: educação, tradição oral e política da diversidade: *Diversita*, São Paulo, ano 2, n. 3, 2015. Disponível em: https://pedagogiagrio.com/files/2021/01/PACHECO-L%C3%Adllian.-Pedagogia-Gri%C3%B4-educa%C3%A7%C3%A3o-tradi%C3%A7%C3%A3o-oral-e-pol%C3%Adtica-da-diversidade.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

POVOADA. Intérprete: Sued Nunes. *In*: TRAVESSIA. 2021. Disponível em: https://www.letras.mus.br/sued-nunes/povoada/. Acesso em: 30 out. 2024.

UBUNTU: A Filosofia Africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. *In*: Geledes, 13 mar. 2016. Disponível em: www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia. Acesso em: 25 set. 2021.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Juliana, seu texto foi outro presente pra mim! Escutei a força do feminismo negro e a urgência de uma Educação Infantil mais afrocentrada ou talvez indigenacentrada ou talvez, ousaria dizer, mais amefricana. Pensando melhor: uma Educação Infantil decolonizada.

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Belo Horizonte, 2023.

JuBorges, uma boniteza seu texto! Achei afetuosa a forma de trazer sua genealogia, é o começo, eu me identifico com essa forma de escrita. Ao longo do seu texto você pontua sobre a importância das professoras da Educação Infantil se atentarem para a formação continuada e disso tenho certeza, nossa Rede de BH é potente e as nossas proposições também são.

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 2023.

Que orgulho eu sinto por você e de você! Seu texto conseguiu mostrar muito bem a mulher forte e sensível que você é. Conhecer mais de você, suas origens e como você se vê na ciranda da vida foi mais um prazer. Os caminhos trilhados na Educação Infantil também trazem muito da luta antirracista que queremos. Parabéns pela escrita.

Fabíola Cristina Santos Costa
Belo Horizonte, 2023.

Realmente as relações étnico-raciais são um ponto-chave para o debate nesta faixa etária. Estamos vivendo num cenário de ascensão e/ou "descamuflagem", por assim dizer, da extrema direita. As crianças absorvem como esponjas os discursos propagados, principalmente no interior das famílias. E neste crescente discurso de exclusão e preconceito, as crianças estão em seu processo de desenvolvimento.

Mércia Patrício Grigório Valério
Belo Horizonte, 2023.

LUCIANA DE SOUZA MATIAS

Professora de Artes na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2015.

Mestranda (2024) em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG). Graduada (2002) em Educação Artística com habilitação em Música pela e em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialização em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e em Educação Empreendedora pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Liderança quilombola no Quilombo Família Mattias, sexto quilombo certificado em Belo Horizonte. Membra da Diretoria Colegiada do Sindicato dos trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte (Sind-Rede/BH), do Coletivo Esperançar, do Coletivo Quilombos em Contexto Urbano de Belo Horizonte, da Coordenação Ampliada dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte, da coordenação do Grupo de Estudos Afro Pedagógicos Sankofa. Integrante do Grupo de Estudos e Escrita de Profissionais e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb).

Ekedy no Ilê Axé Odé Safé Edun Ará no Quilombo Mangueiras, em Belo Horizonte – MG. Filha de Oxum, Ogum e Xangô. Sou mãe de Vitor Artur, Márcio Manoel, Kamili Blandina e Marília Batista.

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-9960-7705
E-mail: luciana.s.matias@edu.pbh.gov.br

CAPÍTULO 6

AFLUENTES PEDAGÓGICOS: O ENCONTRO DAS ÁGUAS DE UMA PROFESSORA QUILOMBOLA EM CONTEXTO URBANO NA CIDADE DE BELO HORIZONTE – MG

Luciana de Souza Matias

Confluência de minhas nascentes

Meu sonho sempre foi ser professora, nunca desejei outra coisa em minha vida, contudo, jamais passou em minha mente ser professora de Artes, uma vez que nunca participava das aulas desta disciplina, devido às dificuldades financeiras. Minha trajetória escolar se deu em totalidade no sistema público de ensino. O jardim de infância, etapa da educação em que estudei, hoje conhecido como Educação Infantil, também foi cursado em uma escola pública no bairro de Santa Tereza em Belo Horizonte – MG, na mesma escola em que meu pai estudou. O prédio da escola, em estilo clássico, resiste até os dias atuais, refiro-me a 2024. Antigamente abrigava duas escolas estaduais, Escola Estadual Coronel Fulgêncio e Escola Estadual José Bonifácio, atualmente, o prédio abriga apenas a última escola citada, com meninos e meninas estudantes do Ensino Médio.[1]

Sou filha de Luzia de Souza Matias e Márcio Antônio Matias, minha família materna é, de Buritizeiro e de Pirapora, pequenos municípios das Minas Gerais. Ali nasceu Santa Pereira, minha querida avó, que mais tarde, passou a assinar Santa Pereira de Souza, ao se casar com meu avô Sinfrônio de Souza, na cidade de Corinto, onde minha mãe nasceu. Minha família paterna é de Macaúbas, distrito de Santa Luzia. À época, Macaúbas era uma grande fazenda, onde muitas pessoas negras moravam em casas bem pequenas e simples, viviam da lavoura, dos afazeres domésticos e das demandas do campo. Meus ancestrais foram escravizados pelo Mosteiro de Macaúbas, daí a grande influência da Igreja Católica em nossa formação. Com a expansão ferroviária, muitas famílias migraram para a jovem cidade de Belo Horizonte, em busca de refazer a vida. Meu avô paterno, Antônio Matias, foi uma dessas pessoas. Casou-se com Maria Salomé Matias, e a primeira filha do casal, Nair Policarpo Matias, minha madrinha, é hoje a matriarca do Quilombo Família Mattias.

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Flávia Regina de Oliveira Chaves; Hellen Martins; Bárbara Souza Teixeira; Noeme Rosa de Carvalho; Andréia Cristina Pereira; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Henrique Melo Franco Ribeiro.

Desde 1924, residimos em um lote comprado por Martinho Augusto Mathias. Estas referências são importantes pois renovam os sentidos *ubuntu*[2] em mim, o "eu sou porque nós somos", conceito filosófico de matriz africana, o qual tive contato em minha inserção no Movimento Negro Unificado de Belo Horizonte, na década de 1990, concomitantemente ao meu ingresso na universidade no curso de Educação Artística com habilitação em Música.

Nós, quilombolas do Quilombo Família Mattias, temos um jeito de contar nossa história, de forma circular, ou seja, começamos em um ponto, depois retornamos ao mesmo, como se quiséssemos que o nosso ouvinte não perdesse nenhuma informação. Confesso que esse modo de ser enfrentou e enfrenta, até os dias atuais, muitos obstáculos no sistema educacional e acadêmico, uma vez que estes nos ensinam a "forma culta", o padrão, o cânone, impedindo muitas vezes que nossas epistemologias sejam levadas em consideração. Desta maneira, é um ato político tornar-me "a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história" (Kilomba, 2019, p. 28). Neste sentido, trazer minha ancestralidade a esta escrita é afirmar que meus passos vêm de longe, é algo muito caro para mim, pois ressignifica os sentidos do eu sou porque elas e eles foram, permitindo que minha "escrevivência" corrobore a interrupção do projeto colonialista.

O objetivo deste texto é honrar minha ancestralidade e redefinir minha identidade em relação a ela. Ao afirmar que meus passos vêm de longe, estou reivindicando uma conexão profunda com as raízes que moldaram quem eu sou. Essa afirmação não é apenas uma expressão pessoal, mas uma resistência direta ao projeto colonial que tenta apagar ou distorcer nossa história. Minha escrita se torna um ato de afirmar minha própria existência e a continuidade daqueles que vieram antes de mim. Ao reconhecer e valorizar minha herança, estou contribuindo para a interrupção do ciclo de opressão colonial, permitindo que minha narrativa pessoal se funda com a narrativa coletiva de minha comunidade ancestral.

Minha brincadeira quase que diária na infância era de escolinha e minhas referências eram minhas tias, que eram catequistas, cantineiras das escolas que estudei e professoras. Mulheres pretas como eu, que me olhavam nos olhos, corrigiam a turma com firmeza e doçura ao mesmo tempo, passavam as mãos em meus cabelos crespos, na maioria das vezes trançados. Minhas tias sempre estiveram presentes fisicamente nestes territórios. No jardim de infância, cursado em escola pública, tia Esmeralda e tia Ieda, irmãs de meu pai, trabalhavam como serventes, eram as educadoras que me inspiravam. Diariamente eram elas que ensinavam às crianças da escola a não

[2] "Tendo origem do idioma Kibundu dos povos de matriz bantu do continente africano, a palavra Ubuntu não tem uma tradução exata e literal em português, mas seu significado seria, de maneira geral, 'existências conectadas entre si', ou seja, ela mostra que há uma conexão entre as existências. Sua profundidade vai além de um simples termo e vem a ser uma filosofia, um modo de entender e se viver a vida. Partindo do entendimento que não somos seres isolados em nós e sim que nossa existência se reflete e se conecta ao outro, percebemos que fazemos parte de algo maior, e dependemos da cooperação um dos outros para existirmos. E, tendo isso em mente, respeito, compaixão, empatia, solidariedade passam a ser valores intrínsecos para o convívio em sociedade" (Camilo, 2022).

empurrar umas às outras na fila, a não comer de boca aberta, eram elas que acolhiam quando machucávamos no recreio.

No antigo primário, que correspondia da 1ª à 4ª série, hoje Ensino Fundamental, meus dois irmãos e eu passamos pelo processo seletivo do Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Não somos filhos de militar, foi pela insistência de uma tia, irmã e madrinha de meu pai, D. Nair Policarpo Mathias Dias, servente dedicada e muito carismática, e minha também. Não tinha quem não se apaixonasse por ela! Foi ela que fez o pedido ao comandante para permitir que fizéssemos a prova. Minhas tias sempre foram meus anjos da guarda, era a elas que recorria sempre que sofria uma humilhação, seja de colega ou de professora.

Na verdade, os episódios de humilhação sofridos eram práticas racistas que já se faziam presentes em meu cotidiano, por outro lado, foi através de minhas tias, que estavam em outro contexto no território escolar, enquanto trabalhadoras da educação, que me ensinaram a transgredir e compreender a educação como prática de liberdade (Hooks, 2017). Dentre os contextos de humilhação que meus irmãos e eu sofríamos, estava o fato de sermos filhos de civil. Éramos a exceção, logo, pagávamos o preço. Semanalmente, pessoas militares passavam nas salas de aula perguntando quem era filho de militar ou civil. Quando levantávamos as mãos e dizíamos que éramos filhos de civil, o militar da semana sempre em tom sarcástico exclamava: "Só podia ser!". Perguntava-me o que essa frase queria dizer de fato, embora o deboche dos colegas da sala não permitiam que eu tivesse dúvidas. Não tenho boas recordações do meu ensino primário do colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais, que vivi experiências racistas reproduzidas por colegas e por professores.

Até o 5º ano do ginásio, período em que eu não tive nenhuma reprovação, estive matriculada nas salas em que a filha do comandante, o filho da diretora do primário e filho da supervisora pedagógica também estavam. Dos três, somente o Flávio, filho da supervisora, era negro. Ele era um dos melhores estudantes da turma. Sua mãe era uma mulher negra linda, extremamente elegante, dócil e educada, casada com um Tenente-coronel, um homem branco. Não via nenhuma semelhança entre mim e o Flávio, a não ser a proximidade racial. Ele tinha mais dois irmãos, ambos fenotipicamente diferentes dele, pois tinham a pele branca. Somente Flávio se parecia com sua mãe, lembro-me que observar essa família contribuiu inconscientemente em minhas escolhas futuras de relacionamento, pois queria que meus filhos se parecessem comigo, com meus pais, avós, enfim, com meus ancestrais.

Escrever sobre esse período da minha história é algo desconfortante, não somente este da fase primária, mas também o ginásio. Nenhuma professora que passou por mim no primário me traz boas recordações, ao contrário. Minha professora do 1º ano primário chamava-se Maria das Graças, uma mulher branca, de estatura baixa, cabelos curtos e lisos, usava sempre o mesmo perfume adocicado. Ela era muito carinhosa com a filha do comandante e com os filhos da diretora e da supervisora. Como eram muito inteligentes, era assim que eu os via e justificava o motivo pelo qual a professora Maria das Graças nunca tinha paciência nem era carinhosa comigo, ela sempre acariciava os

cabelos de Maria Cecília e do João Alfredo, que tinham textura parecidas. O Flávio não tinha o cabelo acariciado, mas sempre foi muito, muito elogiado.

Essa coisa de memória é realmente um mistério. Tenho memória olfativa do perfume da professora Maria das Graças, que lembrança péssima! É como trazê-la para perto de mim novamente, algo que não quero jamais. No primário, tive mais uma experiência ruim junto a outra professora, Maria Anita. Professora da quarta série primária, era branca, esguia, cabelos curtíssimos, extremamente feminina, nunca repetia uma roupa, ela me lembrava a bruxa da Branca de Neve e os Sete anões, desenho animado do Walt Disney. Eu sempre gostei mais das bruxas dos desenhos animados, pois sentia que elas tinham mais atitude, lutavam pelo que queria, sem ficar dependendo de príncipe encantado. Por muito tempo tive vergonha de confessar isso, que eu sentia força nestas personagens e que, em certa medida, elas me encantavam.

A professora Maria Anita me encantava devido à sua elegância em se vestir, mas era só. Hoje eu sei que elegância é um valor interior, uma mistura de gentileza e sabedoria, seja com quem for. A professora Maria Anita não tinha nenhuma gentileza comigo, sempre me constrangia, me amedrontava, apelidou-me de "burrinho de presépio". Como uma criança pode gostar de uma escola que a rejeita o tempo todo? Freire (1997, p. 32) vai dizer que: "A professora lida com gente e participa de sua formação e se tiver bom preparo, gosto pelo ensino contribuirá, certamente, para que seus educandos se tornem presenças marcantes no mundo". Infelizmente não tive professoras que foram marcantes no ensino primário e sobre isto, mais uma vez, sou grata às minhas tias, que sempre foram referências para mim.

Meu primeiro contato com os ensinamentos de Paulo Freire foi justamente em minha formação no magistério, cursado também no Colégio Tiradentes da Polícia Militar de Minas Gerais. Meu último ano neste caminho, em 1997, foi, na verdade, o início de uma tarefa que, para mim, está em constante mutação. Em tempos de estágio, entrando em sala de aula, era como se eu entrasse de mãos dadas com Paulo Freire, mas, ao chegar à porta, ele soltava a minha mão, não me abandonando, mas apoiando-me. *Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar* (Freire, 1997) foi o primeiro livro de Freire que li. Esta leitura foi e ainda é nos dias de hoje o meu apoio.

Logo que me formei no Magistério, iniciei minha busca por um emprego na área, o que não demorou a acontecer. Comecei como professora alfabetizadora em uma escola particular em Contagem – MG. Tudo ia bem até que, na segunda semana de aula em que eu trabalhava com uma turma de 1º ano, a mãe de uma das crianças abriu a porta da sala e, sem pedir licença ou qualquer outro tipo de gentileza, falou em alto e bom tom: "Quero falar com a professora do meu filho!" Cumprimentei-a e me apresentei: "Boa tarde, meu nome é Luciana, sou a professora da tur…" Ela não me deixou terminar a apresentação, olhou-me de cima a baixo e insistiu: "Eu quero falar com a professora do meu filho e não com você". Na semana posterior, recebi o comunicado pela coordenadora pedagógica que não faria mais parte da equipe. Perguntei o motivo, e a única resposta que obtive foi um desvio de olhar.

Freire, na oitava carta do livro supracitado, em que trata de identidade cultural e educação, demonstra algo que, a mim, já era familiar, mas confesso que,

inocentemente, eu acreditava que, pelo fato de ter me formado como professora, estaria no mesmo nível de qualquer outra colega com o mesmo grau de formação que o meu. Relembrando Freire:

> A classe dominante, porém, devido a seu próprio poder de perfilar a classe dominada, primeiro, recusa a diferença mas, segundo, não pretende ficar igual ao diferente; terceiro, não tem intenção de que o diferente fique igual a ela. O que ela pretende é, mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática a inferioridade dos dominados (Freire, 1997, p. 19).

Sim, éramos diferentes. Uma diferença que separava, doía. Tudo indica que essa diferença me fez perder o meu primeiro emprego como professora. A diretora da escola me chamou em sua sala, desqualificou o meu trabalho, que, por sinal, ela nem acompanhava. A diferença me fez sentir medo em continuar, medo de seguir o meu sonho. Mas esse sonho era tão grande em mim, que insisti e continuei, inspirando-me em Freire:

> O ponto de partida para esta prática compreensiva é saber, é estar convencida de que a educação é uma prática política, Daí repetimos, a educadora é política. Em consequência, é imperioso que a educadora seja coerente com sua opção, que é política. Em continuação, que a educadora seja cada vez mais competente cientificamente o que a faz saber o quanto é importante conhecer o mundo concreto em que seus alunos vivem. A cultura em que se acha em ação sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica, sua prosódia, em que vêm se formando certos hábitos, certos gostos, certas crenças, certos medos, certos desejos não necessariamente facilmente aceitos no mundo concreto da professora (Freire, 1997, p. 42).

A não desistência em ser professora, frente ao obstáculo enfrentado em ocasião do primeiro episódio de racismo sofrido em minha carreira profissional, me faz refletir a importância da abordagem política na prática educativa, especialmente no contexto da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que altera a lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Essa lei estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nas escolas e foi sancionada na primeira gestão do Governo Lula, em 2003.

A afirmação de que a educação é uma prática política destaca a necessidade de os educadores reconhecerem o caráter político de suas ações e escolhas pedagógicas. A referência à educadora como uma figura política sugere que ela deve ser consciente de suas decisões, alinhadas a uma opção política específica, que, neste caso, pode estar relacionada à promoção da diversidade cultural e à superação de preconceitos raciais. A coerência de professoras e professores com sua opção política é imperiosa, pois indica a importância de alinhar suas práticas educativas aos princípios e valores que nós, professoras e professores, defendemos.

Em minha encruzilhada como professora, percebi que a competência científica desempenha um papel crucial em minha carreira. Acredito que, além de ser uma faceta essencial, a compreensão do mundo real, onde minhas meninas e meus meninos

estudantes vivem, é igualmente vital. Busquei, ao longo do tempo, manter-me bem informada e atualizada para oferecer a melhor orientação aos meus meninos e minhas meninas estudantes. Afinal, compreendi que o meu comprometimento não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também à necessidade de estar sintonizada com a realidade que cerca cada um deles e delas. Este compromisso exige uma dedicação constante à atualização e ao aprimoramento dos meus conhecimentos, para que eu possa proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e alinhada com as necessidades do mundo contemporâneo.

Ao longo dessa trajetória profissional, compreendi que a competência científica transcende a mera habilidade técnica. Trata-se de uma ferramenta fundamental para promover uma compreensão mais profunda e significativa do ambiente em que vivemos. Com esse entendimento, busquei continuamente aprimorar meus conhecimentos, ciente de que minha responsabilidade como professora vai além do ensino em sala de aula. Minha função abrange a formação de cidadãs e cidadãos capazes de interpretar criticamente o mundo ao seu redor.

Navegar em águas profundas

Em 1999, iniciei minha graduação em Educação Artística com licenciatura em Música, pela Universidade Estadual de Minas Gerais. Na Escola de Música, um outro universo se abriu para mim. Ainda não me relacionava com nenhum movimento social. Aprendi a história da arte do cânone europeu, mas, em contrapartida, tínhamos aulas de folclore, com a professora doutora Deolinda Alice dos Santos, o que me deixou mais próxima da cultura popular como fonte de conhecimento. Havia, também, as aulas de história da música brasileira e ritmos, em que o professor doutor Ângelo Nonato Natale Cardoso nos ensinava ritmos musicais do candomblé, da capoeira, do samba, em sua disciplina Percepção Musical I e II. Aulas de construção de instrumentos alternativos da matriz africana, afro-brasileira e indígenas também eram ministradas pela professora doutora Sônia Cristina Labouriau.

Esses saberes me fizeram sentir parte de um núcleo, que, por questões sociais e religiosas, eu negava como fonte de conhecimento. Minha identidade foi colocada à prova, as roupas que eram usadas por mim foram trocadas por outras mais coloridas, que, visualmente, eram mais características da mulher que eu estava descobrindo. Tornava-me uma mulher negra! Nessa direção, recordo as palavras de Bhabha (2005, p. 61):

> a questão da identificação nunca é a afirmação de uma identidade pré-dada, nunca uma profecia autocumpridora – é sempre a produção de uma imagem de identidade e a transformação do sujeito ao assumir aquela imagem. A demanda da identificação – isto é, ser para um Outro – implica a representação do sujeito na ordem diferenciadora da alteridade.

Os tempos iniciais de minha formação acadêmica foram divisores de água na construção da minha identidade como mulher e professora preta, pois, quando houve

momentos em que eu precisava realizar atividades acadêmicas, fosse em qualquer linguagem da arte, eu sempre recorria ao meu universo particular, às minhas memórias de infância de criança pobre, mas muito amada e feliz. Lembranças que me libertavam do estigma de não saber nada de arte, pois nunca tive condições de participar das aulas, ou porque não houvera nenhuma professora de arte ou qualquer outra área de conhecimento que me inspirasse. A inspiração vinha de outros lugares, vinham do ubuntu, que só fez sentido no momento em que me reconheci mulher preta em diáspora.

Útero cabaça: as águas de mim

A maternidade foi outro desejo presente nestes afluentes da minha jornada, era uma ideia fixa que seria mãe. Costumava a dizer que teria "quatro filhos e uma Kombi", pois eu queria seguir o legado das minhas avós, queria honrá-las e fazer melhor, no sentido que elas não tiveram oportunidade de estudar, mas isso não as impediu de serem referências da potência do feminino presente em cada filho, filha, neta e neto. Eu sou mãe de quatro filhos, todos paridos em parto normal, e cada um deles e delas amamentados por dois anos. Meus filhos e minhas filhas foram meus professores também, ensinaram-me a ser mãe de cada um deles e delas, tenho dois casais, do jeitinho que sonhei: Vitor Artur e Márcio Manoel, filhos do primeiro casamento, Kamili Blandina e Marília Batista, frutos de uma segunda união.

Cada nascimento coincidiu com um processo ora ligado à formação acadêmica, ora ao fortalecimento da minha identidade. Das lições desses processos, destaco que meus filhos e minhas filhas me ensinaram a não desistir em nenhuma adversidade, lembravam-me diariamente do sentido do ubuntu, como se fosse uma melodia trazida pela correnteza do rio, ou melhor, das águas do meu útero cabaça: "Eu sou porque nós somos". Eles e elas serão porque eu sou. É um fluxo contínuo, é a circularidade, valor civilizatório da matriz africana.

Águas profundas

Em 2003, fui empossada pela Prefeitura Municipal de Contagem como professora de Artes, na Escola Municipal Otacir Nunes dos Santos, onde permaneci por 16 anos. Lá, desenvolvi inúmeros projetos, como a Rádio Escola, que acontecia uma vez por semana na hora do recreio; Africanidades Mineiras, no qual desenvolvíamos aulas de musicalização por meio dos ritmos e cantos profanos do congado mineiro, antes mesmo da aprovação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o estudo da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da Educação Básica e que este ano completa 20 anos.

Em 2005, fui convidada, pelo governo municipal, para trabalhar como professora de Arte Popular no Centro de Cultura Popular de Contagem. À época, tive a oportunidade de contribuir no Quilombo Comunidade dos Arturos, também no município de Contagem, onde ministrei aulas de danças para o grupo de adolescentes e jovens do quilombo. Fui a professora que levou para esse o grupo a

cultura da dança do jongo, para que, artisticamente, pudesse ser apresentado, não como costume da comunidade – que apresenta, em sua ancestralidade, manifestações da cultura dos saberes originados do povo negro por meio da devoção cristã católica, potencializando o patrimônio material e imaterial da cidade por meio do reinado de Nossa Senhora do Rosário –, mas como uma expressão performática do povo preto da região Sudeste do país.

Concomitantemente a essas atividades, por meio do Programa Escola Aberta, que fora implementado no município de Contagem, fui uma das fundadoras do Projeto Educação pelo Tambor, que versava sobre os princípios da cosmovisão africana e seus elementos constituintes alicerçados na diáspora negra, como forma de manutenção e ressignificação da filosofia e visão sobre o mundo e suas relações (memória, ancestralidade, circularidade, oralidade, corporeidade, musicalidade, energia vital).

Com base nesse trabalho, engajei-me em movimentos sociais, como Movimento Negro Unificado (MNU), em que tive acesso a uma bibliografia que elucidou minhas experiências a respeito das relações étnico-raciais e dos direitos humanos, da história da cultura africana e afro-brasileira, propiciando-me o conhecimento da representatividade de mulheres negras e homens negros, questões que, por um longo tempo de minha vida, foram-me negadas. O Movimento Negro Unificado em todo Brasil cumpriu e cumpre uma importante função social, por meio de uma convergência epistemológica, de processos da cosmovisão africana, das diásporas e dos valores civilizatórios africanos e afro-brasileiros, contribuindo, dessa forma, para o surgimento de narrativas em busca de equidade, possível somente por meio da luta, visto que:

> Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro Unificado, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites –, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana não teria sido aprendido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (Gomes, 2017, p. 10).

Em 2007, retornei à sala de aula na mesma escola em que fui empossada. A Rede Municipal de Educação de Contagem corroborou significativamente minhas observações referentes ao processo de Educação das Relações Étnico-Raciais. Nesse período, a Lei nº 10.639/2003 era amplamente discutida na Rede Municipal de Contagem. Os projetos de formação de educadores, por sua vez, concentravam-se nas disciplinas de História e Literatura e, evidentemente, nos processos de compreensão da construção da ideologia do racismo e na elaboração de Políticas Públicas de Ações Afirmativas.

A minha formação em arte para a educação das relações étnico-raciais iniciou-se de forma muito solitária. Pesquisava na internet, pois ainda não tinha acesso a uma bibliografia específica em arte africana e afro-brasileira, o que ocorreu tempos depois. Atrelada a essas atividades, iniciava os encontros de grupos de artistas negros, discussões que fomentavam a criação de um coletivo de artistas negros. Em 2008, esse

grupo foi criado oficialmente, com o nome Negraria, objetivando, em suas metas principais, viabilizar a inserção da temática negra nas discussões culturais e políticas da cidade.

Construir ações concretas para inserção do negro no mercado de trabalho; entender o papel do negro como fazedor de arte nestes tempos globalizantes; possibilitar ações de caráter formativo e de capacitação para os artistas negros de Belo Horizonte e região metropolitana, eram alguns de seus objetivos. Destaco como uma das formações mais significativas para registrar nestas memórias o III Encontro do Coletivo Negraria, com a temática das "Negruras urbanas", ocorrido no Centro Cultural da UFMG em 14 de junho de 2009.

Em meio a atividades e oficinas temáticas referentes à arte negra, realizamos uma roda de conversa com a presença do professor Sílvio Humberto, da Fundação Stevie Biko, em Salvador – BA, e de Jeferson De, cineasta de Taubaté – SP, refletindo sobre a importância do pensamento/sentimento e do corpo negro no cinema, ainda naqueles tempos. Somando-se às temáticas das relações étnico-raciais, dos direitos humanos, da arte e cultura popular, criei o projeto Cirandarte, fundamentado na pedagogia do teatro, ao qual foi incorporado um grupo de teatro de rua, com os estudantes da escola onde trabalhava, em Contagem.

Por meio dos signos presentes nas africanidades mineiras, oriundas dos valores civilizatórios da matriz africana inscritos nos processos diaspóricos,[3] os componentes do grupo desenvolviam, além da autoestima positiva, uma consciência referente a sua corporeidade e a do outro. Um projeto multiplicador que, apoiado pela Secretaria de Educação de Contagem, foi desenvolvido em mais outras seis escolas da Rede, foi ganhador da Segunda Mostra Literária de Contagem e um dos projetos vencedores no Programa Minha Escola Cresce.

Em 2010, elaborei meu relato de experiência para a conclusão da pós-graduação *lato sensu* em Educação Empreendedora na Universidade Federal de São João del-Rei, tendo sido orientada pela professora doutora Ivone Adelina de Oliveira. A pesquisa teve por objetivo verificar em que medida a proposta pedagógica do Projeto Cirandarte atendia às perspectivas da pedagogia empreendedora. Esse projeto se iniciou na Escola Municipal Otacir Nunes dos Santos, localizada no município de Contagem. O estudo foi baseado nos fundamentos teóricos da pedagogia do teatro e da pedagogia empreendedora, partindo do pressuposto de que o sonho assume o um novo conceito de empreendedorismo, principalmente na perspectiva da pedagogia empreendedora.

No mês de agosto de 2012, iniciei a pós-graduação *lato sensu* em Artes Visuais pela Universidade Federal de Minas Gerais, onde aquilatei estudos iniciados em 2004, referentes à presença de artistas negros em três coleções de livros didáticos de artes direcionados a um público discente do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), buscando estabelecer uma relação com a Lei nº 10.639/2003 e as diversas concepções que se instituem

[3] Existência histórica de uma convergência civilizatória crucial para captação da identidade mais decisiva de sociedade da África negra e para captação do sentido de processos sociais específicos (Leite, 1997).

nesse contexto educacional. A pesquisa encontrou 12 livros didáticos de artes que compreendem o período de 2003 a 2007. O resultado dessa pesquisa deu origem ao trabalho de conclusão de curso *Negritude e africanidade nos livros didáticos de arte: subsídios metodológicos e novas perspectivas para educação das relações étnico-raciais sobre Artes Visuais* (Matias, 2013).

Considerando-se a arte africana e afro-brasileira como elemento de influência na educação e cultura, a pesquisa apresentou a seguinte questão-problema: o material didático que aborda a arte contemporânea e afro-brasileira viabiliza, por meio de elementos estéticos, a discussão da educação das relações étnico-raciais? O trabalho se justificou partindo do pressuposto de que a arte africana e afro-brasileira são relevantes e esteticamente consideradas no cenário contemporâneo, mas muitas ações realizadas nas instituições de ensino abordam atividades redundantes, descontextualizadas e genéricas. O objetivo geral da pesquisa foi verificar a presença de artistas negros em livros didáticos sobre arte após a promulgação da lei que torna obrigatório o estudo do ensino de arte e cultura afro- brasileira e africana no currículo escolar. A pesquisa foi bibliográfica, realizada por meio do levantamento e catalogação de materiais didáticos, seguida de um trabalho de análise, do qual resultaram pareceres. Em síntese, observou-se que a arte afro-brasileira não era mencionada, tampouco a biografia do artista era contextualizada em relação a sua obra. Em minha prática pedagógica, observando as novas publicações de livros didáticos de arte, observo uma mudança significativa no que tange à presença de artistas africanos e afro-brasileiros nas publicações, contudo, insisto sobre a necessidade de se ampliar não somente as referências artísticas, pois há uma repetição de artistas visuais negros nos materiais estudados e a ausência de uma metodologia de fato antirracista e contracolonial.

Águas revoltas

O período compreendido entre 2015 a 2023 foi de águas revoltas e é preciso compreender a profundidade desse processo. Em 2015, entrei para a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, outro sonho alcançado. Minha experiência em sala de aula como professora de Arte contribuiu em minha busca pelo saber. Ao chegar nesse sistema de ensino, aprimorei alguns projetos e práticas pedagógicas, tais como o projeto *Ubuntu: Experiência com o Cinema na Escola*, que consiste em desenvolver uma prática pedagógica envolvendo o cineclubismo e exercícios fílmicos, buscando a promoção de experiências estéticas com o cinema, em torno dos valores civilizatórios da matriz africana e afro-brasileira, e a promoção das relações étnico-raciais e antirracistas na Educação Básica.

Concomitantemente, estive na Rede Municipal de Contagem e Belo Horizonte de 2015 a 2019. Em Contagem, sempre tive colegas com os quais compartilhava minhas práticas pedagógicas a partir dos projetos. A escola em que fui lotada por 16 anos havia um impressionante quantitativo de professoras negras e professores negros, onde brincávamos que estávamos criando Palmares, em referência ao Quilombo de Palmares.

Fazíamos projetos lindos e potentes no Cineclube, emocionávamos juntos ao vermos as reações das meninas e dos meninos estudantes durante e após as exibições fílmicas. Infelizmente, foi nessa escola em que vivenciei o período mais desafiador da minha carreira, a perda de dois amigos professores, Adriano e Patrícia, ambos negros e vítimas do racismo estrutural. Esse golpe foi muito pesado para mim, somado a outras intempéries da vida. Decidi, assim, exonerar-me de Contagem e ficar apenas em Belo Horizonte, nem as boas lembranças que tenho me impediram de tomar tal decisão. Foi preciso encerrar esse ciclo para continuar, mal sabia eu os enfrentamentos que viriam pela frente…

Encontro das águas: ser professora quilombola

Outros desafios vieram pela frente, foi uma verdadeira "pororoca", o encontro do rio com o mar. Visivelmente esse encontro é bravio, as ondas do mar junto à correnteza do rio são duas forças grandiosas, não tem como medir qual é a mais forte. No início do texto fiz referência à minha ancestralidade, pois foi pela força dela que me tornei professora e a mulher que sou hoje. Refletir sobre a minha travessia pedagógica por meio desta escrita faz-me transbordar de orgulho. A menina que fui cresceu formosa, valente e vitoriosa. Muitas foram as "pororocas" desde a reprovação de minha dissertação no Mestrado Profissional em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais, em 28 de fevereiro de 2019, provenientes de adoecimentos e episódios de racismos sofridos dentro e fora da instituição.

Recordo aqui o dia que precisei ir até a casa da minha orientadora, que morava em um bairro de classe média de Belo Horizonte. Ao entrar no prédio, acionei o elevador, havia mais uma senhora ao meu lado, uma moradora. Entramos juntas. Por curiosidade, ela quebrou o silêncio do espaço, perguntando-me qual era o meu destino. Disse que estava indo no 601, e logo ela começou a elogiar a moradora do apartamento em questão, destacando quão bondosa e caridosa ela era, acenei positivamente com a cabeça para não ser mal-educada, e a moradora continuou: "Você deve ser irmã da Suzana, não é?" Eu conhecia a Suzana, era a trabalhadora que prestava serviços na casa da minha orientadora. Sorri meio de lado e respondi: "Não sou irmã de Suzana. Sou orientanda da moradora do 601, eu faço mestrado!"

Saímos do elevador e cada uma seguiu seu o caminho. A moradora ficou constrangida, fiz a leitura corporal de sua reação. No entanto, me pergunto se tal constrangimento a levou a algum tipo de reflexão relacionada ao ato racista que ela acabara de cometer. Trago esse episódio de minha vida, nesta narrativa, como mais uma forma de exorcizar tal experiência. Hoje faço mestrado em Educação em outra instituição federal e tenho uma orientadora negra retinta como eu. Para algumas pessoas, esse fato pode parecer irrelevante, mas, para mim, perceber o contingente de professores doutores pretos nas universidades é mais uma constatação do reflexo do racismo no cenário da educação brasileira. A pesquisa que estava em andamento, intitulada *Cineclube como prática pedagógica para promoção da educação das relações étnico-raciais (uma experiência com o cinema na docência)*, pretendia apresentar o que foi

realizado e observado em minha prática pedagógica como professora de arte da Educação Básica com o cineclube na escola, tendo como referência os valores civilizatórios da matriz africana e afro-brasileira e antirracistas para a promoção das relações étnico-raciais acerca da Lei nº 10.639/2003. Desenvolvi a pesquisa em minhas aulas de artes com adolescentes estudantes do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Belo Horizonte onde eu era lotada. Tratava-se de uma escola que se caracterizava, principalmente, pela crescente vulnerabilidade social do território.

Em 2024, a pesquisa que está em andamento, iniciada em outubro de 2022, nesta nova encruzilhada do mestrado, intitula-se *Audiovisual, tecnologia e educação das relações étnico-raciais: narrativas de quilombos de Belo Horizonte – MG*. A pesquisa pretende perceber como os elementos da interseccionalidade se articulam nos quilombos Mangueiras, Manzo Ngunzo Kaiango, e Souza, localizados em Belo Horizonte, capital de Minas Gerais, a partir das narrativas audiovisuais realizadas pelas mestras quilombolas. Investigo como a interseccionalidade, enquanto ferramenta teórica e metodológica, contribui para a percepção das narrativas audiovisuais em torno dos valores civilizatórios de matriz africana e afro-brasileira (re)existentes nos quilombos supracitados, visando a promoção da educação das relações étnico-raciais, da tecnologia e do trabalho. O objetivo geral é compreender elementos da interseccionalidade nos quilombos, e os objetivos específicos são realizar uma oficina de audiovisual com as mestras quilombolas de cada quilombo e analisar as narrativas audiovisuais produzidas por elas. Abordo, na pesquisa, o conceito de comunidade de cinema, desenvolvido Rancière (Guimarães, 2015), e de comunidade de aprendizagem, desenvolvido por Bell Hooks.

Desistir nunca foi uma opção ensinada no Quilombo Família Mattias, certificado pela Fundação Palmares em dezembro de 2023, sendo mais uma vitória que a filosofia ubuntu nos trouxe. É por essa filosofia que permaneço com meu corpo-território, meu corpo-quilombo pelas escolas que trabalho na cidade de Belo Horizonte, levantando Palmares junto das meninas e dos meninos estudantes que as águas da vida colocaram em minha travessia.

Oxum: águas que transbordam em mim

> *Vim das terras de Ijexá e Oxobô, da Nigéria, da África. De lá transborda meu rio, o Rio Oxum, de águas douradas e calmas que se expandem e tomam muitas formas, que se transformam e se confundem, que se ampliam e desaguam. Águas sinuosas, um dia calmas, outro revoltas, mas nunca as mesmas.*
> Pai Rodney, 2017, p. 47.

Tornar-me uma mulher preta devolveu a mim a espiritualidade da matriz africana, por meio do candomblé. Há 14 anos renasci para Oxum, Ogum e Xangô, divindades africanas nomeadas como orixás. O candomblé se tornou meu corpo, um território de letramento racial. As insígnias que carrego em meu corpo, como meus fios de contas, meu turbante, o pano da costa e as roupas brancas de toda sexta-feira, revelam a minha profecia de fé. Costumo dizer que o candomblé não é minha religião,

pois não preciso me religar a nada, como é compreendida etimologicamente a palavra. O candomblé é meu *ethos*, faço parte de uma cosmovisão em que a ancestralidade reverbera em mim, devolvendo-me meu direito ao bem viver e ao existir.

Meu corpo-território tornou-se fonte de saberes e colaborador na luta contra o racismo e em defesa dos direitos humanos. Meu corpo-território é educador. Ao final do mês de outubro de 2023, em uma reunião pedagógica na escola onde trabalhava no primeiro turno, sofri mais um episódio de racismo, cometido por uma professora que trabalhava comigo. Na ocasião, tentávamos construir estratégias pedagógicas para combater os episódios racistas crescentes entre os estudantes e, sobretudo, conquistar mais aliados no desenvolvimento do Projeto Pedagógico realizado por mim e pelo meu grande amigo, professor Gabriel Dantas Schunemam, que leciona Língua Portuguesa, na Escola Municipal Padre Guilherme Peters, na Rede Municipal de Belo Horizonte. A iniciativa foi frustrante! Após algumas colocações de outros colegas sobre o que observavam a respeito da temática racial na escola, essa professora tomou a fala e argumentou contra a religião candomblé, explanando de forma racista a sua opinião. A situação descrita minimamente resultou em um quadro de adoecimento e no meu pedido de transferência da escola. Mesmo diante das sombras que tentaram me aprisionar, ergo-me com a força de mil sóis, determinada a escrever minha própria história. Inspirada em Maya Angelou, encontro coragem para seguir em frente, apesar das adversidades. Assim como ela, eu me levanto pronta para enfrentar novos desafios e buscar meu lugar ao sol, mesmo que isso signifique recomeçar em uma nova escola…

Referências

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 ago. 2024.

CAMILO, Caio. Ubuntu: “eu sou porque nós somos”. *In*: Lab Fantasma, 20 jan. 2022. Disponível em: https://www.laboratoriofantasma.com/blog/ubuntu-eu-sou-porque-nos-somos.html?v=65001eb707fbe. Acesso em: 20 ago. 2024.

FREIRE, Paulo. *Professora, sim; tia, não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, César Geraldo. O que é uma comunidade de cinema? *Eco Pós*, v. 18, n. 1, p. 45-56, 2015. Disponível em: https://revistaecopos.eco.ufrj.br/eco_pos/article/view/1955. Acesso em: 20 ago. 2024.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITE, Fábio. Valores civilizatórios em sociedades negro-africanas. *África*, n. 18-19, p. 103-118, 1997. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/africa/article/view/74962. Acesso em: 20 ago. 2024.

MATIAS, Luciana de Souza. *Negritude e Africanidade nos livros didáticos de arte*: subsídios metodológicos e novas perspectivas para educação das relações étnico raciais sobre artes visuais. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais) – Faculdade de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PAI RODNEY. Oxum e o poder feminino. *In:* Portal Geledés, 5 dez. 2017. Disponível em: https://www.geledes.org.br/oxum-e-o-poder-feminino/. Acesso em: 20 ago. 2024.

COMENTÁRIOS DO AUTOR E DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Luciana, a sua trajetória de vida se assemelha com a experiência de muitas mulheres vibrantes que carregam o sonho de ser professora desde a infância e que lutam contra as dolorosas experiências de discriminação racial no nosso sistema educacional e na nossa sociedade. Você reflete sobre como suas experiências familiares e ancestrais moldaram sua identidade e visão de mundo, destacando a importância de reconhecer e valorizar a ancestralidade e a cultura afro-brasileira e a importância do apoio familiar como referência na construção do que você é e dos incontáveis ciclos que nos formam. E isso em meio aos desafios postos. Precisamos avançar na discussão sobre diversidade e inclusão na educação. E sinto-me honrado por ter o privilégio de aprender contigo. Obrigado por este relato, pela paciência na formação contínua e que sigamos no coletivo da Escola Municipal Paulo Mendes Campos, por uma educação antirracista e de vanguarda.

Henrique Melo Franco Ribeiro Melo
Belo Horizonte, 19 de maio de 2024.

Luciana querida, seu texto me emocionou bastante! Nele há doçura e força, ternura e resistência. Belíssima a metáfora que você faz com as águas. A poesia dessa metáfora revela a sensibilidade que te habita. Sinto muito por tudo o que você passou e te abraço de forma carinhosa. Imagino que não tenha sido fácil revisitar memórias tão duras, mas, ao mesmo tempo, elas oferecem leitura importantíssima a qualquer leitor que se propõe a pensar uma "educação como prática da liberdade". Como professora, ler seu capítulo me fez refletir sobre a importância que tenho na vida de minhas crianças e como quero afetá-las no futuro quando elas se lembrarem de mim. Que eu possa ser para elas o acolhimento que suas tias foram para você!

Bárbara Souza Teixeira
Belo Horizonte, 5 de junho de 2024.

Oi, Lu! Que honra ler o seu texto! Esse modo de escrita circular me fez pensar que, de fato, é uma forma de resistência, sim, no campo acadêmico, uma forma de garantir que nossa história e suas inferências em nossa formação não seja perdida nas entrelinhas do processo de letramento acadêmico, pois me sinto muito fortalecida por ver esse seu destaque […] Luciana, sinto muito por esse período, pois perder um amigo no âmbito escolar é um sentimento dilacerante. Compartilho essa experiência que infelizmente passei no período da pandemia. Senti-me muito abalada e não consegui também permanecer na mesma instituição. Acho que consigo entender um pouco essa sua postura de mudança […] Excelente a alusão feita para representar nossa entrada na universidade… É uma "pororoca" atrás da outra. Somos sacudidas o tempo todo e só permanecem aquelas que por venturam aprendem a se esquivar da violência do racismo estrutural. Sinto muito pelo que passou, tive esse sentimento também.

Hellen Martins
Belo Horizonte, 20 de junho de 2024.

Luciana, nossos passos vêm de longe! Vêm de longe, vêm em busca! Temos sonhos! Temos desejo! Temos audácia, e esta nos leva, nos dá calço e planta em nós o desejo do porvir. Podemos tanto! Somos tanto! Olho para a narrativa apresentada por você, Luciana, e ela é, para mim, de fortalecimento. Ter contato com sua trajetória é terra fértil em beleza, força e inspiração. Sua escrita está repleta de aprendizados vivenciados. Ler-te me coloca quase que instantaneamente, conectada com as semelhanças em trajetórias e buscas. Também sou uma mulher preta, e este marcador nos aproxima no que se refere ao trânsito por esta sociedade tão desigual. Essa leitura é também um exercício de percepção do quanto somos diversas. Em alguma medida experimentamos esta pretitude no mundo e nem sempre nossa percepção será a mesma. Percebo essa diferença como aprendizado, como oportunidade para revisão de posturas e escolhas pedagógicas. Sua escrita é uma aula sobre novas maneiras de conceber a educação! Gratidão por sua partilha generosa e amorosa! O afeto é o tempero, o que transborda é a medida da experiência de ser professora, de conceber novas epistemologias educacionais.

Andréia Cristina Pereira
Belo Horizonte, 23 de junho de 2024.

ANDRÉIA CRISTINA PEREIRA

Professora para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2011. Em 2024 assumi a Coordenação Pedagógica da Educação Infantil da Escola Municipal Paulo Mendes Campos.

Mestra em Educação (2022) pelo Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Graduada (2006) em Normal Superior pela Unipac Raposos.

Membra da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN); do Núcleo de Performatividade Negra do Galpão Cine Horto; e da Coordenação Ampliada do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (NERER/PBH). Presidenta da Associação Cultural Odum Orixás de Belo Horizonte.

Orcid: https://orcid.org/0009-0009-8181-4658
E-mail: andreia.pereira@edu.pbh.gov.br

CAPÍTULO 7

O CORPO NEGRO E A EDUCAÇÃO: EXPERIENCIAÇÕES QUE ME CONSTITUEM ENQUANTO DOCENTE

Andréia Cristina Pereira

Inicio essa escrita fazendo referência ao termo *experienciações*, cunhado por Eugene Gendlin (1964), que denota o processo de sentimento, vivido corporalmente, que constitui a matéria básica do fenômeno psicológico (Brito, 2018), também faço referência a dados que trazem para a cena a potência que é ser uma mulher preta.[1]

Tenho 42 anos[2] e, contrariando uma infinidade de pressupostos e estatísticas, sou mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sou professora para a Educação Infantil e também nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma mesma escola da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – MG. Minha luta por uma educação antirracista é uma constante, faz parte do meu fazer pedagógico e constitui, em alguma medida, a profissional na qual estou me tornando.

A maneira como exponho e explano minhas percepções aqui, considera, em alguma medida, as afirmações da antropóloga Jaqueline Conceição da Silva (2021) sobre a necessidade de pensar a experiência das mulheres negras a partir dos indicadores de gestualidade de seus corpos no processo de construção de narrativas do feminismo negro como *performance* política de construção da *pólis*.

Assim, escrevo este capítulo com o objetivo de apresentar reflexões sobre a relação do corpo das crianças negras com o espaço escolar, tendo como marcador inicial a minha infância e o meu percurso escolar, que vai ao encontro da minha trajetória profissional na educação, e a relação professora-crianças com as quais interajo e exerço a docência. Ao olhar para o passado, busco nesta escrita promover o reencontro entre a menina que fui e a professora que sou, pois acredito que pensar sobre o que me constitui me auxilia em meu desenvolvimento profissional e no desenvolvimento de minhas/meus colegas.

Destaco a urgência de garantir às crianças e aos adolescentes o direito de vivenciarem a educação das relações étnico-raciais no espaço escolar. Refiro-me ao direito de acesso ao conhecimento da história e cultura africana e afro-brasileira "de forma articulada e densa, superando visões reducionistas, e por vezes equivocadas,

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Flávia Regina de Oliveira Chaves; Hellen Martins; Luciana de Souza Matias; Ednalva Martins Santos; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Aline Aparecida Camargos Costa; Fabíola Cristina Santos Costa; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Henrique Melo Franco Ribeiro.

[2] Refiro-me ao ano de 2024, data em que escrevo este capítulo.

que costumeiramente permanecem circulando nos diferentes espaços educativos, e operam para a manutenção das desigualdades e hierarquias raciais" (Carvalho, 2020, p. 80). Trata-se também da nossa formação continuada profissional, que precisa ser desenvolvida em relação a estes conhecimentos, independente do pertencimento étnico-racial do grupo envolvido e do ambiente educativo.

Para tanto, compreendo o papel e a importância de minha origem como um marcador importante para dizer de mim. Começo essa narrativa pela minha origem, minha ancestralidade mais próxima, que orgulhosamente é parte de quem sou. Nascida e criada em um bairro periférico da cidade de Nova Lima – MG, venho de uma família de quatro irmãos, e sou a mais velha. Filha de Marta e Osvaldo, minha mãe é professora formada e meu pai trabalhou a maior parte de sua vida profissional na Mineração Morro Velho, em Nova Lima.

Este momento da escrita é para mim um mergulho na dor, relutei por um longo tempo para rememorar esta parte da minha vida e colocar em pauta fatos que, de alguma forma, marcam minhas escolhas no decorrer desta caminhada. Ingressei no antigo pré-primário, em 1987, e o primeiro contato com a escola não foi tão aprazível. Eu chorava tanto, que a minha mãe me levou de volta para casa. Lembro-me que quando quis ir à escola, levei debaixo do braço um tapete tecido por minha avó. Embora ela não soubesse ler, sabia da importância da escola e, junto com o tapete, ela me enviou também o seu amor em palavras sobre a necessidade do estudo. Cada menção apaixonada de minha avó sobre a escola e as professoras me acompanham até hoje e contribuíram para que eu me tornasse docente. Minha avó nunca foi à escola, mas era boa contadora de história, o que me contava habitava seu coração e seu desejo de um dia ir à escola.

Na escola, aprendi a ler e meu desempenho era muito bom. Também tive a oportunidade de descobrir meu gosto pelo canto e pela dança, mas não pude desenvolver essa habilidade como eu gostaria, e hoje infiro que foi em decorrência do meu pertencimento étnico-racial. Recordo-me e descrevo dois episódios que me marcaram muito e que reforçam as minhas indagações.

O primeiro foi uma homenagem ao Dia das Mães. Para a apresentação, ensaiamos a música "Charleston",[3] d'A Turma do Balão Mágico (1982), e minha mãe se esforçou bastante para possibilitar a minha participação. Lembro-me que ela providenciou a meia-calça e a cartola, e a minha avó fez o casaquinho. Aquele figurino preto rendeu, além da empolgação com a dança, alguns lembretes sobre a cor que me habita (sou uma pessoa preta). Eu estava imensamente feliz, gostava de dançar, estava com a roupa solicitada. O que podia dar errado? Meus colegas trouxeram para o cenário os apelidos e tratamentos referentes a minha cor, já que eu estava toda de preto.

Foi um episódio difícil, mas não foi pior que o relacionado à música da Xuxa da década de 1980: "Arco-íris de energia". Este segundo episódio culminou em uma

[3] Charleston é uma dança surgida na década de 1920 pouco depois da Primeira Guerra Mundial, sendo um divertimento dos cabarés, onde as mulheres dançavam e mostravam mais as pernas porque as saias eram mais curtas e tinham o cabelo *à la garçonne*. O nome se origina da cidade de Charleston, na Carolina do Sul.

situação que hoje poderia ser qualificada como racismo. Eu era fã da Xuxa e, na época, não tínhamos modelos de representação negra no espaço midiático – ainda hoje, os que existem estão aquém do percentual de pessoas negras na população. Aprendi a coreografia e a realizava com maestria, mas fui colocada no fundo do palco, junto com os meninos, para balançar os balões. A professora justificou dizendo: "Você não tem cabelo para balançar". Essa expressão doeu e ainda dói. Não consigo me lembrar da composição de minha turma ou da quantidade de alunos, mas ainda sei da dor, ela ainda é sentida e reverbera vez ou outra em muitas partes dentro e fora de mim, seja como uma lembrança ou como uma repetição na vida de estudantes nos espaços escolares por onde transito.

O exposto acima pode ser exemplificado, se faltar ao leitor pressupostos imagéticos e vivenciais, pelo curta-metragem *Cores e botas* (2010), escrito e dirigido por Juliana Vicente, que traz em sua trama vivências parecidas com as que relatei. Hoje, fico pensando que minha mãe iniciou o alisamento de meu cabelo, no ano anterior à formatura do pré-primário, numa tentativa de evitar situações como as relatadas. O alisamento era uma tortura, pois o couro cabeludo era puxado e era muito dolorido. Sou asmática desde que nasci, então o cheiro da pasta usada para alisamento me deixava em crise. Tanto sofrimento para ter um tipo de cabelo que não balançaria, nem evitaria situações constrangedoras, mas era a opção imposta por um contexto social de padronização do "belo", baseado nos modelos europeus, ou seja, o cabelo liso. Acredito que, naquele momento, mamãe estava fazendo seu melhor, ela queria me proteger, tentava amenizar o sofrimento de uma discriminação em virtude do cabelo crespo.

O alisamento é de certa forma um ritual que vai compor o que nomeio aqui de processos de readequação para pertencer. É apenas uma das muitas camadas de um processo de violência que busca remover de maneira dolorosa traços que marcam a identidade do sujeito negro. Essas mudanças, muitas vezes, são realizadas para que o indivíduo seja aceito na sociedade. Neste contexto, é importante acrescentar que o alisamento, assim como outras estratégias de "cuidado" com o cabelo, foram utilizadas por minha mãe. Entretanto, devido a fatores econômicos, porque éramos três meninas em casa, alisar o cabelo deixou de ser uma alternativa e passamos então a andar trançadas. Inicialmente foi um alívio, mas, posteriormente, vivenciamos outras faces do racismo, que falarei sobre em um momento oportuno.

No ano de 1990, mudei de bairro e, por consequência, de escola. Fiquei alegre, pois não tinha o desejo de passar por nada daquilo novamente e minha esperança era que o fato de ingressar em outra escola mudaria, apagaria aquelas dores, mas eu fui inocente. Confesso que foi com muita dor que vivenciei situações piores. As professoras daquele ano e do ano seguinte foram meus piores pesadelos. Ainda tenho memória dos beliscões e, se fechar os olhos, talvez ouça os gritos. Meu lugar era o fundo da sala, sempre tive baixa estatura, não era para eu estar lá, e não entendia o porquê, mas hoje entendo.

Em 1991, um fato curioso marcou a minha história: encontrei uma professora que, de alguma forma, se colocou em minha defesa como pôde. Eu era uma aluna calada, quieta e silenciosa. Não havia motivos para não poder fazer as aulas de Educação

Física, eu era lenta como os outros, mas para mim não tinha perdão, também não podia entregar as atividades depois ou fazê-las em casa. Eu ficava de castigo na sala de aula para terminar as tarefas, enquanto meus colegas iam para as aulas de Educação Física. A professora mencionada, ao intervir por mim junto a outros colegas, deu-me algum alento, um pouco de paz.

As escolas da cidade de Nova Lima têm uma tradição católica muito marcada. As crianças autorizadas pela família são convidadas a coroar Nossa Senhora na festa de Nossa Senhora do Pilar, padroeira da cidade. Geralmente participavam desta atividade as crianças da 3ª e da 4ª série, eu era aluna da primeira delas. Minha mãe assinou a autorização e a enviou, todavia, a professora não permitiu que eu saísse para o ensaio da coroação. Diante da situação embaraçosa, entrou em cena a professora que mencionei anteriormente, pois ela não só conseguiu que eu saísse da sala, mas também conseguiu que eu coroasse Nossa Senhora. Uma subversão para o costume da época, pois as crianças que comumente coroavam a santa eram brancas.

Cabe, neste contexto, elucidar, ainda que brevemente, uma reflexão sobre a presença da prática religiosa nas escolas públicas, considerando que o estado é laico. É sabido que a laicidade do Brasil foi oficialmente implementada em 1889, a partir de um decreto que previa a separação entre as instâncias pública e privada. Torna-se relevante fazer alguns apontamentos em torno da implementação da lei de laicidade, a forma que se dá tal prática nos espaços e a relação com os aspectos que se referem à racialidade e ao pertencimento religioso, considerando que, por vezes, esses aspectos se misturam às práticas comumente estabelecidas nos espaços e desconsideram a diversidade nas experiências proporcionadas aos estudantes no contexto escolar. O pesquisador e babalorixá Sidney Nogueira (2020) afirma que:

> O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas formas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outro, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado "eu" em detrimento de "outrem", sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica (Nogueira, 2020, p. 19).

Nogueira (2020) aponta aspectos que fundamentam e fortalecem a não implementação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), visto que o modo de agir de parte da sociedade desconsidera a diversidade e o pertencimento religioso. O comportamento social hegemônico apontado pelo autor é uma tentativa de manter corpos pretos à margem, reforçando as narrativas históricas estabelecidas, responsáveis pela manutenção do racismo. Essa afirmação de Nogueira (2020), considerando as narrativas ainda presentes e em disputa, dialoga com o exposto por Gomes (2017), que aponta o racismo como um ator violento que impulsiona e direciona as engrenagens que movimentam as relações: "O racismo é mais uma forma de violência, que assola não somente o Brasil e que é característica do tipo de colonialidade na qual estamos

inseridos, que adensa a análise sobre a perversidade ainda maior desse alvo comum e sobre o grande desafio que significa superá-lo" (Gomes, 2017, p. 122).

O convite aqui é ampliar e alargar a visão frente às experimentações e experiências que a inserção de narrativas outras pode apresentar, tendo como elemento fundamental a atenção aos encontros e às relações que este mundo de valores e sentidos pode oferecer.

Professoras negras e o fortalecimento de minha identidade

Sou negro

A Dione Silva

Sou Negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou
como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou.

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação.
Solano Trindade, 1999, p. 48.

Solano Trindade (1999), com sua escrita, é a linha que costura as construções de sentidos, sentimentos e o fortalecimento de minha identidade. Sua maneira de se expressar é a resposta às buscas ancestrais presentes e ansiosas por pouso no meu

peito. Considerando estes pontos, trago as experiências e as vivências que se encontram no entorno da construção de minha identidade, os encontros que, de certa forma, a compõem. Sigo em metamorfose.

No ano de 1994 tive as primeiras professoras negras, embora não se saiba se elas se reconheciam assim. É importante mencionar que a turma também era maciçamente composta por crianças negras e meninos mais velhos, "fora de faixa". Encerrei meu Ensino Fundamental nesta escola periférica, repleta de contextos que dificultavam o gosto e o desejo pela escola. Tive colegas mais velhas(os) que saíram de lá direto para o trabalho, não seguiram estudando. Eu permaneci! Meus pais eram muito incisivos na importância de estudar para ter uma vida melhor.

A maioria de nós foi direcionada para uma escola com fama de ser uma instituição ruim, o que revela que havia uma segregação dos alunos na cidade. Nesta nova escola havia um grupo grande de alunos racialmente parecidos comigo e que frequentavam as turmas F e G, ou seja, as turmas consideradas, à época, mais fracas, uma vez que os alunos ditos "melhores" ou mais "fortes" eram colocados na classe A, e assim sucessivamente.

Para uma menina de 10, 11 anos, a questão estética é delicada. Mamãe trançava meus cabelos havia algum tempo. Mas o que era expressão de cuidado na compreensão de minha genitora, no contexto escolar, era motivo para puxões, tapas, murros, enfim, uma infinidade de violências orquestradas por colegas de turma. Eu me mantinha em silêncio, não me manifestava em relação às violências sofridas, queria ser invisível, de verdade, queria paz! As professoras também se silenciavam, faziam de conta que não percebiam. Segui neste espaço buscando o anonimato.

Eu gostava de ler e de escrever, e a sala de aula era o único espaço que me mostrava boa estudante, me esforçava para fazer o melhor que podia. Não gostava e não participava das atividades fora de sala, como o recreio e as aulas de Educação Física. Eu merendava, me sentava nos bancos do pátio e só conversava com as poucas amigas que tinha, e algumas delas seguiram comigo até o Ensino Médio. Eram meninas negras, menos retintas, mas negras. Fugíamos para o canto da quadra nas aulas de Educação Física, só fazíamos as atividades obrigadas. Para não participar das aulas, usava como justificativa a minha baixa estatura para a idade e a asma. Mas, na verdade, tinha dificuldade de lidar com as mudanças do meu corpo e o uniforme que realçava as pernas grossas e o quadril largo. Isso era um problema, pois não gostava de como eu era. Meus "problemas" só aumentavam: cabelo, pernas grossas, quadril largo, pouca altura, enfim, fora dos padrões de beleza que eram considerados belos para a época.

É importante mencionar que as danças na escola eram organizadas pela professora de Educação Física, portanto, não tenho lembrança de dançar na escola. Geralmente a professora reunia quem não tinha par para fazer uma coreografia que não necessitasse de outra pessoa. Tal fato me marcou tão profundamente que hoje, enquanto professora que geralmente ensaia as danças na escola, não proponho danças em pares. No ano de 1993 tive muitas questões de saúde, passei quase o ano todo internada e precisei repetir o 6º ano, o que, confesso, foi muito bom. Para além dos colegas semelhantes a mim,

ganhei de presente as professoras Maria Aparecida, de Língua Portuguesa, e Edwirges, de História, duas professoras negras.

A professora Maria Aparecida é baixinha e preta e, assim como eu, trançava os cabelos. Ela tinha paixão pelo que fazia e sua presença em minha formação fez diferença. Além dos conteúdos, ela me fez querer ser professora de Português. Eu ainda estava nas últimas turmas, mas este contexto tornou tudo um pouco melhor. Ela plantava sonhos e possibilidades, e apresentava uma leitura da vida e do mundo que me fazia querer ser vista, ser visível. Ela ainda está na minha vida, nos falamos esporadicamente, e para mim é muito importante que ela possa ver aonde cheguei. Ela, inclusive, assistiu a minha defesa do mestrado, que foi realizada virtualmente.

A professora Edwirges me acompanhou até o 8º ano. Ela organizou um projeto escolar e conseguiu levar nossa turma à emissora de televisão Rede Minas para participar de um videoclipe sobre a escola, utilizando a música "Estudo errado", de Gabriel Pensador. É uma lembrança linda que me acompanha e aquece meu coração! Não tenho tanto contato com a professora Edwirges, mas ela também acompanhou a defesa do mestrado e guardo essa lembrança com muito carinho. Sinto um enorme desejo de destacar a importância destas mulheres negras em minha formação. Cada uma à sua maneira, elas tinham em suas práticas e lugares sociais o desejo de outras narrativas, que de alguma forma ajudam o meu fazer pedagógico e pessoal. Na verdade, não consigo pensar minha trajetória sem considerar e pensar sobre os aprendizados e fortalecimentos plantados por estas pessoas.

Outra professora negra de grande importância para a minha formação é Mônica Regina Jacinto, que trabalha na Rede Municipal de Ensino de Nova Lima. Ela é ativista do movimento negro da cidade, poeta e autora do livro *Entre recortes e ventiladores, desafios e conquistas de um anjo azul* (2021). Ela me apresentou o movimento negro, sua história e sua importância para a compreensão da temática em nossa sociedade. Sou muito marcada por este encontro. Minha consciência racial e minha formação política ganharam outra compreensão com a convivência com homens e mulheres que nutriam desejos intensos de mudanças e que apresentam uma vivência racializada mais intensa e longa que a minha, pois eu tinha idade para ser filha da maioria deles.

Os contornos de minha formação e a consciência de minha pretitude são demarcados pela "junção de diversas organizações ou pessoas que lutam contra o racismo e que tem como objetivo superar esse terrível fato dentro da sociedade" (Gomes, 2017, p. 120). O movimento negro é considerado "um contraponto com a realidade racial vivida no Brasil, porém nem sempre essa ideia é considerada, principalmente pela escola, que é onde a reflexão crítica e social da realidade brasileira deveria ser um dos principais aspectos dos currículos" (Pereira *et al.*, 2020, p. 120). Os pesquisadores acrescentam ainda que:

> Essa omissão de uma interpretação crítica a respeito da realidade racial brasileira tem fomentado o Movimento Negro a exigir da escola uma pedagogia que tenha o objetivo de reconhecer a diversidade étnico-racial, e em virtude da política educacional brasileira não responder de maneira efetiva tem motivado o movimento a construir projetos educativos de

> valorização da cultura, da história e dos saberes construídos pela comunidade negra (Pereira *et al*., 2020, p. 122).

A comunidade negra é presença marcante em minha história e passou a fazer da minha vida no momento em que sou empurrada para o universo do trabalho, fora do meu eixo familiar e da "proteção dos meus". Ao iniciar um trabalho como babá, nos finais de semana, quase perdi os sonhos. A permanência no movimento negro e a convivência com aquelas pessoas me mantiveram de pé, idealizando e realizando investimentos em minha educação.

O currículo e a construção de narrativas de potência

> O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. Antônio Flávio Moreira; Tomaz Tadeu Silva, 1995, p. 7-8.

A partir do exposto acima, retomo e analiso minha escolha profissional e minhas experiências com a educação fora dos espaços convencionalmente demarcados como educacionais. Fomento o desejo persistente e latente no peito de uma sociedade mais equânime. Então, em 2003, quando a Prefeitura de Raposos – MG estabeleceu convênio com a Unipac Barbacena, oferecendo o curso de Normal Superior, resolvi prestar vestibular e passei em primeiro lugar. Com isso, tive direito a bolsa. O curso de Normal Superior me direcionou para outro caminho, já que, além da experiência profissional, cresci como ser humano e me identifiquei no mundo como mulher negra que sou. Tal fato oportuniza analisar sistematicamente as práticas docentes que estabeleci ao me tornar professora regular na educação. Agora, os prismas e o lugar de análise são diferentes.

A experiência na faculdade me levou a refletir sobre códigos, marcadores no currículo, que implementam as práticas dos educadores e são determinados por questões políticas, sociais, econômicas e raciais. Ajudou-me, também, a perceber que o currículo não é neutro, assim como não é o silêncio das professoras diante de violências raciais sofridas por estudantes negros no contexto da escola, e algumas, inclusive, praticadas pelas professoras. A pesquisadora Eliane Cavalleiro (1998), em sua dissertação de mestrado, discute situações diversas sobre o silêncio e a manutenção de violências no espaço escolar. Sua pesquisa de campo foi realizada a partir da observação sistemática do cotidiano escolar, apreendendo a relação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno, no que diz respeito à expressão verbal, prática não verbal e prática pedagógica. Além disso, realizou entrevistas com o corpo docente, as crianças e seus familiares, buscando compreender como percebem,

entendem e elaboram a formação multiétnica da sociedade brasileira. Os dados colhidos na escola indicam uma distribuição desigual do contato físico entre as professoras e seus alunos negros e brancos, bem como as diferentes formas de avaliá-los em suas atividades escolares.

Com a intenção de elaborar melhor os sentimentos e as sensações diante do apresentado, penso que a grade curricular de cursos de formação de profissionais da Educação Básica deve contemplar de maneira relevante temas como raça, gênero, realidade social e a vida dos estudantes, acrescentando, assim, uma nova lente de pensamento ao fazer pedagógico.

A organização do currículo formativo na instituição onde me formei é um ponto importante para auxiliar esta análise. Existiam em sua organização e concepção uma infinidade de pesquisadores e teóricos brancos e as questões raciais no espaço escolar, considerando o currículo formal, praticamente não eram abordadas. Neste sentido, destaco a formação estabelecida a partir dos encontros "não formais" que a experiência formativa da professora Eliane Cavalleiro me proporcionou. Conheci na faculdade outros profissionais com um trabalho voltado, efetivamente, para o combate ao racismo no espaço escolar, e este foi um salto para reforçar e ampliar meu olhar para o fazer pedagógico que eu realmente acreditava. Neste ponto, considero pertinente evidenciar que tais experiências compõem o caráter educador do movimento negro e de seus agentes espalhados por espaços diversos.

Na sequência, no ano de 2005, protagonizei uma das passagens mais importantes de minha trajetória no espaço acadêmico, especialmente na mediação de debates que tinham como tema as questões raciais no espaço escolar. Em um desses debates, tive a oportunidade de dialogar com o professor Cláudio Emanuel dos Santos,[4] pesquisador das questões raciais. O encontro com o este profissional da educação negro foi um divisor de águas, tanto na minha vida pessoal quanto profissional, pois me auxiliou a assumir potencialmente meu lugar como educadora negra. Além da participação na mesa, a qual me tirava do anonimato naquela faculdade, ouvi-lo falar me oportunizou olhar com outros olhos para minhas capacidades e potencialidades e valorizá-las.

Em 2007, nutrida destes encontros e sementes formativas, iniciei minha carreira como professora contratada na Prefeitura Municipal de Contagem, onde trabalhei até agosto de 2010. Após me formar, esse foi meu primeiro emprego e minha oportunidade de colocar em prática o que havia aprendido. Fui encaminhada para o Centro de Atenção à Criança e Adolescente (Educarte), no Parque São João, onde atendíamos crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, em jornada complementar à carga horária escolar. Lá organizava atividades no espaço de recreação e pude constatar, um pouco frustrada, que os três anos de curso e o estágio realizado pouco me ajudaram naquele espaço, que desenvolvia uma educação não escolar. O cenário exigia não só conhecimentos educacionais, mas principalmente

[4] O professor Cláudio Emanuel dos Santos tem uma vasta pesquisa no campo das relações raciais, é autor de *Conhecimento e formas de aprendizado de artistas negros e negras no universo musical de Belo Horizonte* (2022).

saberes sociais, familiares, emocionais e raciais, pois as crianças que ali frequentavam gritavam por socorro, exigindo respostas imediatas, que eu não podia dar.

Importante destacar que nenhum currículo, por mais completo que seja, dará conta de uma formação profissional inicial completa (Gatti, 2010; 2021). Também sabemos que a formação profissional se desenvolverá com mais materialidade nos primeiros anos de docência e, depois disso, ao longo da vida (Nóvoa, 1992). Contudo, na formação continuada percebi uma ausência de discussões, leituras e reflexões referentes às questões raciais no currículo que me formou professora, pois já são 17 anos trabalhando no cenário educacional.

Assumi o cargo na Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) em 2011. Desde então, trabalho entre o Morro do Borel e da Antena, no bairro Jardim Europa, região de Venda Nova. Trabalhei com turmas de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, com intervenção pedagógica e coordenação da escola integrada. Em 2014, assumi, na mesma Rede, um cargo na Educação Infantil, exercendo a docência como professora de Artes, Corpo e Movimento, e em 2023 assumi a coordenação.

Percebo com olhares atentos que o corpo constrói história, tem memória e possui uma identidade que muitas vezes é ignorada nos espaços, tempos e rituais escolares, que foram adotados na construção e aplicação do currículo. Minha profissão me coloca frente à minha realidade de vida todos os dias. Olho para as crianças e adolescentes na instituição em que trabalho e vejo, em alguns deles, assim como nas situações vivenciadas por eles ou até mesmo no que está proposto para o ensino, muitas das situações que já senti e vivenciei quando estudante na minha relação com meus professores e colegas. Não estou afirmando que não houve mudanças, mas que as que se deram ainda não são suficientes para eliminar as situações de racismo que, por vezes, os acometem.

Certa de que a trajetória escolar marca os sujeitos das mais diversas maneiras, seja na construção de identidades e/ou na fragmentação de subjetividades, acredito ser importante estabelecer diálogos que proporcionem interações com as histórias ancestrais, fornecendo aos estudantes um outro olhar sobre si e sobre a história. Para o chão da escola é necessário um currículo vivo que considere a história e os saberes identitários dos negros e das negras.

Ponto e vírgula da narrativa

Neste ponto trago para as reflexões e vivências narradas aqui uma breve pausa, preenchida pela reverberação do encontro com a poesia de Conceição Evaristo (2017), presente na obra *Poemas de recordação*: "O que os livros escondem, as palavras ditas libertam. E não há quem ponha um ponto final na história"; "A memória bravia lança o leme: recordar é preciso" (Evaristo, 2017, p. 79, 10).

Para mim o que se apresenta aqui é um convite para ser, para existir e reexistir no tempo e no vento. Eu, mulher preta, sou convidada a revelar, relatar e destrinchar partes da história que me compõem. O silêncio foi quebrado! A paralisia foi desfeita!

Meu corpo e sua história se apresentam no salão, posso falar, posso dançar. Recordar aqui é o lugar de refazimento, de dar significados outros ao vivido e experimentado.

Creio ser importante acrescentar que a pesquisa pode soar como uma biografia para alguns ou como uma narrativa de vida para as pessoas que me conhecem, no entanto, o intuito é criar uma proximidade com os leitores, para que possam entender quais são os entraves e desafios encarados no dia a dia. Sei bem que isso não significa que as pessoas vão vestir a minha pele para entender, mas é importante que a linha de raciocínio estabelecida sirva de fio condutor para que as pessoas que naturalizam o racismo entendam que os corpos negros precisam provar sua "capacidade" de realização em situações e espaços diversos, o que não ocorre com a branquitude. Considero pertinente para elucidar o descrito afirmar que:

> Branco não é uma cor. Branco é uma definição política que representa históricos privilégios sociais e políticos de certo grupo que tem acessos às estruturas dominantes e instituições da sociedade. Branquitude representa a realidade e história de certo grupo. Quando nós falamos sobre o que significa ser branco, então falamos sobre políticas e absolutamente não sobre biologia. Assim como negro corresponde a uma identidade política que se refere à historicidade das relações políticas e sociais, não à biologia (Quiangala *et al*. *apud* Veliq; Magalhães, 2015, p. 117).

Acrescento que foi a minha vivência pessoal enquanto estudante negra e depois como docente que me fizeram querer compreender quais os argumentos teóricos têm sido produzidos sobre o corpo negro na escola e que podem reforçar ou refutar vivências de discriminação racial no chão da escola. Pensando nisso, elaborei o projeto de pesquisa com o qual ingressei no mestrado e que deu origem a minha dissertação, *O corpo negro e a escola* (Pereira, 2022).

Nesta sequência, considero ainda minha trajetória pessoal e os objetivos que me trouxeram até aqui. É válido dizer que acredito verdadeiramente que buscar conhecimento acadêmico me fez refletir sobre a relação do corpo com o espaço escolar, principalmente das crianças da Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Além disso, auxiliou e auxilia em meu desenvolvimento profissional, e também no de meus colegas, considerando efetivamente a importância do trabalho coletivo, o constante diálogo e, com isso, a percepção da importância de se pensar/discutir as questões raciais no espaço escolar.

É importante pensar uma educação e um currículo afrocentrado[5] que contemplem as narrativas referentes à "formação do povo brasileiro" e que não invisibilize as lutas, a cultura, a construção de conhecimento e a potência das pessoas negras, ou seja, um currículo que considere a implementação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. A

[5] Os termos *centro* e *afrocentrado* e as expressões *estar centrada* ou ser *uma pessoa afrocentrada* dizem respeito às perspectivas de localização dentro de suas próprias referências históricas e culturais, sem nenhum desmerecimento às outras, evitando a marginalização ou invisibilização da trajetória histórica e cultural e, por conseguinte, todas as consequências negativas de não se reconhecer no projeto civilizatório e de produção de saberes ao longo da história (Nogueira, 2010, p. 3).

ausência destas narrativas no currículo impacta todas as pessoas, negras e brancas, porque naturaliza a convicção sobre quem tem ou não valor, quem construiu ou não a história, quem deve ou não ser respeitado. A lente a ser acrescida neste ponto, então, precisa despotencializar as narrativas de carência, passividade, impossibilidades e falta, geralmente relacionadas às pessoas negras. Neste ponto, uma infinidade de reflexões me atravessa e questiono-me sobre os encontros e desencontros que a *práxis* me apresenta.

> uma práxis que promove a união da relação dialética entre ação e reflexão sobre a realidade transformadora das condições reais de opressão, alienação e dominação, por isso, libertadora; uma práxis desveladora da realidade e, ao mesmo tempo, fonte perene do processo contínuo de (re)construção, de formação/educação do homem, ou seja, do processo de humanização dos homens; uma práxis articulada à revolução, a profundas e radicais transformações, dando ênfase para a ação dialógica e política junto às massas populares na perspectiva de sua conscientização, de sua inserção crítica na realidade; e, ainda, de uma práxis humana verdadeiramente criativa, que, em síntese, é o oferecimento aos homens de permanentes oportunidades de renovação de sua vida, de suas práticas sociais, produtivas, educativas e políticas, de novas aprendizagens, de novas invenções enquanto sujeito da história (Carvalho; Pio, 2017, p. 443-444).

Audaciosamente, posso afirmar que toda movimentação realizada por meu corpo preto no chão da sala de aula quer, de alguma forma e com muita força, estabelecer confluências[6] com a criança que fui e a profissional de educação que me tornei. É uma constante em minha prática o tensionamento entre as minhas escolhas pedagógicas, as proposições curriculares e os caminhos pedagógicos escolhidos pela escola onde trabalho. Tenho buscado espaços para me auxiliar na reflexão e ação, como o Núcleo de Estudos Étnico-Raciais. Sou movida, de alguma forma, pelas minhas vivências como estudante preta que fui, além de ter a consciência de uma mulher preta que trabalha na educação. Não é possível para mim, hoje, o silêncio ou não me posicionar, considerando meu compromisso e meu desejo com uma educação mais equânime.

Se tivesse que estabelecer elementos para orientar a caminhada e seus desafios cotidianos, diria que são passos direcionados pelo desejo em traçar novos pressupostos e estabelecer mudanças. Sou movida quase que incessantemente por meus afetos, que direcionam minhas ações e proposições. O caminho até aqui não é realizado só, é formado pelos encontros e atravessamentos que o caminhar traz, que é coletivo e que pulsa forte nas conexões que busco estabelecer. A passagem pelo movimento negro, pela companhia de teatro Ceacon, pela companhia de dança afro, pelo Coral Agbara, pelo Núcleo de Estudos Étnico-Raciais da PBH e pela associação que faço parte foram lentes acrescidas a meu modo de ver, pensar e sentir a vida.

---

[6] "'Confluência', isto é a convivência entre elementos diferentes entre si e que, ainda assim, se aproximam em suas cosmovisões. Segundo ele, a confluência é o que tem mobilizado o pensamento dos povos tradicionais, oriundo da cosmovisão pluralista dos povos politeístas" (Porfírio; Oliveira, 2021).

É cabível neste ponto do diálogo aventar que o desejo de equidade ocupa o espaço da encruzilhada nos caminhos percorridos. O corpo que se movimenta a partir das escolhas que faz é o portal de mudança frente ao impeditivo, ao interdito para o acesso e a participação nos vários processos pela busca de equidade. Rufino (2019, p. 128) vai dizer que o corpo é esfera mantenedora de potências múltiplas, o poder que o incorpora e o transforma em um campo de possibilidades.

Considerando as possibilidades a serem experimentadas por este corpo preto e diverso, é importante acrescentar de maneira mais alongada algumas experiências, pois elas estão presentes neste corpo que aqui se apresenta. Inicio aqui com minha experiência de dançar, quando ingressei na Companhia Baobá, em 2005. A passagem pela companhia me colocou em contato com a trajetória de outras mulheres negras, uma vez que a dança me abriu portas, janelas e os olhos. A dança, em alguma medida, me fez encarar de frente minha pele preta e a história de mulheres fundamentais na história. Ouvir falar e saber sobre Mercedes Batista e Marlene Silva me oportunizava viver essa minha parte da identidade com orgulho, com gosto por existir.

A dança, ouso dizer, é a minha primeira inquietação em relação ao corpo negro. A experiência de dançar me deu coragem, me fez sentir capaz de participar, e ser aprovada, na seleção do coral africano Agbára Vozes da África. Fiz parte do coral por três anos e esta oportunidade me colocou cantando, dançando e conectada com uma língua ancestral. Cantar em ioruba me apresenta um sentimento que ainda não sei nomear.

Consigo dizer apenas que era coletivo e comunicado no exercício do cantar e do dançar que me ligava às pessoas que o compunham, suas histórias e o sentimento de pertencer. Dialogando nesta perspectiva com as incursões de meu corpo reafirmando, o desejo e o direito de existir, pode ilustrar o afirmado por Rufino (2019, p. 128), no fragmento de texto a seguir: "o corpo em performance nos ritos se mostra como arquivo de memórias ancestrais, um dispositivo de saberes múltiplos que enunciam outras muitas experiências".

Hoje ainda presente no espaço da arte, na Associação Cultural Odum Orixás, tenho condições de exercitar e me conectar com as vivências do movimento negro, na Companhia Baobá, no Coral Agbara e no teatro, agrupadas. Neste espaço de resistência do movimento negro, essas experiências se encontram, me fortalecem e conectam com o meu corpo e com a coletividade que me cerca. Gomes (2017), com sua escrita potente e repleta de sentimentos, corrobora o que afirmo:

> como uma coletividade onde se elaboram identidades e se organizam práticas através das quais se defendem interesses, expressam-se vontades e constituem-se identidades, marcados por interações, processos de reconhecimento recíprocos, com uma composição mutável e intercambiável. Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que deles fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados (Gomes, 2017, p. 47).

Nesta perspectiva, penso que a constituição e as experimentações vividas por mim no campo da educação são antecedidas pelas vivências da mulher preta professora que indaga, questiona e busca transplantar para o exercício da docência essas vivências produzidas junto da coletividade, tecendo, assim, uma série de sentidos outros, interposições que me posicionam no espaço escolar e na vida. O conteúdo afrocentrado é, em certa medida, constituído das experimentações dos corpos, das histórias e das trajetórias presentes nos diversos espaços.

Considerações de uma narrativa *a partir de* e *para* muitas vozes

Ouso dizer, sem desconsiderar a pluralidade da qual sou parte, que estamos em busca de espaços que estabeleçam caminhos mais firmes e mais seguros. Caminhos onde a morte, a falta, a ausência de oportunidades e de acesso não estejam localizadas no campo da regra para as pessoas negras. O medo imposto a nós, por nossas diferenças, é imenso. Na verdade, precisamos reafirmar caminhos que nos possibilitem alcançar espaços e direito, que nos são negados diariamente.

Na imensa trajetória e composições tecidas, temos que ratificar a potencialidade de nossa diversidade, que precisa ser evidenciada constantemente, uma vez que nossa credibilidade não está em nossos sobrenomes, tampouco em nossa "tez", temos que nos desnudar a cada segundo de existência. Transpondo tais aspectos para a realidade escolar, acredito que nossa função neste território é apresentar aos nossos estudantes o conhecimento de sua história e dos diversos aspectos que ela contém, buscando uma educação para as relações étnico-raciais.

A transposição neste lugar é o que oportuniza, o que diz e enfatiza a existência de outras possibilidades para nossos estudantes de viver e pensar a própria vida, assim como de considerar outros lugares, desejos e aprendizados. Um currículo que considere a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) é decerto a bússola, o fio condutor para a conexão com outras narrativas que levem em conta o histórico do povo negro, fazendo referência à potência, à luta, aos conhecimentos e à sua presença histórica na construção de pensamentos que direcionam a sociedade brasileira.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRITO, Rafaella Medeiros de Mattos; GERMANO, Idilva Maria Pires. Focalização: um recurso para a simbolização da experienciação a partir do corpo. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, v. 34, p. 171-191, 2018.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; PIO, Paulo Martins. A categoria da práxis em Pedagogia do Oprimido: sentidos e implicações para a educação libertadora. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.,* Brasília, v. 98, n. 249, p. 428-445, maio/ago. 2017.

CARVALHO, Thaís Regina de. Educação das relações étnico-raciais e Educação Infantil: em foco as vivências a partir da utilização de apostilas. *Revista Teias*, v. 21, n. 62, jul./set. 2020.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CORES e botas (colors & boots) – by Juliana Vicente. 2010. 1 vídeo (16 min). Publicado pelo canal Preta Portê Filmes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Ll8EYEygU0o. Acesso em: 26 maio. 2024.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos.* 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. *Formação de professores no Brasil:* características e problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. *Revista Paradigma*, v. 42, n. 2, 2021. Disponível em: https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/1044. Acesso em: 22 out. 2024.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador*: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

JACINTO, Mônica. *Entre recortes e ventiladores*: desafios e conquistas de um Anjo Azul. Belo Horizonte: Viseu, 2021.

MESSIAS, João Carlos Caselli; CURY, Vera Engler. Psicoterapia centrada na pessoa e o impacto do conceito de experienciação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 355-361, 2006.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez. 1995. p. 7-38.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e Educação: princípios gerais para um currículo afrocentrado. *Revista África e Africanidades*, v. 3, p. 1-18, 2010.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância Religiosa.* São Paulo: Pólen. 2020. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/1154/o/Intolerancia_Religiosa_Feminismos_Plur ais_Sidnei_Nogueira.pdf?1599239392. Acesso em: 13 mar. 2023.

NÓVOA, António. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

PEREIRA, Andréia Cristina. *O corpo negro e a escola.* Dissertação (Mestrado Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

PEREIRA, Eduardo Guilherme Barros *et al*. O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação. *Em favor da igualdade racial*, v. 3, n. 1, p. 118-132, 2020.

PORFÍRIO, Iago; OLIVEIRA, Lucas Timoteo de. Antonio Bispo dos Santos. *In*: *ENCICLOPÉDIA de Antropologia.* São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2021. Disponível em: https://ea.fflch.usp.br/autor/antonio-bispo-dos-santos. Acesso em: 26 maio. 2024.

RUFINO, Luiz. *Pedagogia das encruzilhadas.* Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SANTOS, Cláudio Emanuel dos. *Conhecimento e formas de aprendizado de artistas negros e negras no universo musical de Belo Horizonte*. Belo Horizonte: Dialética, 2022.

SILVA, Jaqueline Conceição da. Feminismo negro: Corpo escrita, experiência e performance. *Revista de Pesquisa Interdisciplinar*, v. 6, 2021. Disponível em: https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index. php/pesquisainterdisciplinar/article/view/1729/714. Acesso de: 22 out. 2024.

TRINDADE, Solano. *O poeta do povo.* Organização de Raquel Trindade. São Paulo: Cantos e Prantos Editora, 1999.

VELIQ, Fabiano; MAGALHÃES, Paula. A colonização é aqui e agora: elementos de presentificação do racismo. *Trans/Form/Ação, Marília*, v. 45, edição especial, p. 111-128, 2022.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS E DO AUTOR APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Emocionante a sua narrativa. É também um alerta para todas nós, educadoras. Não temos muita noção do quanto podemos influenciar a vida dos nossos estudantes. Que sejamos esse lugar de respiro, de proteção, nesse sistema escolar que ainda é estruturado de forma racista.

Flávia Regina de Oliveira Chaves
Belo Horizonte, 7 de março de 2024.

Andréia, seu texto é forte, intenso e me trouxe uma sensação de presença ao seu lado, em cada etapa narrada. Tive a impressão de ter sido você em muitos momentos, desde a Educação Infantil, passando pelo fundamental e ingressando no superior. Parabéns pela resistência, pela permanência e por compartilhar sua trajetória […] A mediação escolar de professores impactam nossa vida acadêmica… E consigo sentir sua dor, pois estamos no mesmo lugar de fala. O importante é ver sua ascensão e saber que pode contribuir profissionalmente para que episódios tristes como esse, não aconteçam mais. Xuxa também foi minha referência midiática nos anos 1980 e 1990, e a inferência dessa idolatria também me trouxe muitas questões na vida adulta.

Hellen Martins
Belo Horizonte, 19 de abril de 2024.

Andréia, você diz algo que a mim vem ganhando significado: o corpo fala. Fala dos momentos que nos incomodam ou das alegrias presentes quando aprendemos ou partilhamos aquilo que conhecemos. Sua história é potente. E mais potente é ver, na condição de um colega de trabalho, a força que você possui para enfrentar os desafios de ser uma professora comprometida com aquilo que faz. Estamos em um momento de construção muito importante, como você mesma já me disse algumas vezes. Precisamos prosseguir conscientes de onde queremos chegar… Obrigado por esta escrita!

Henrique Melo Franco Ribeiro
Belo Horizonte, 19 de maio de 2024.

Achei o seu texto impactante. Por mais que o racismo tenha me atravessado de algumas formas, ter um tom de pele mais claro me poupou de sofrimentos como os que você relata aqui. Muitas pessoas só se sensibilizam com a temática quando se deparam relatos como esse. Por isso, por mais que nos doa, é importante dizer e refletir sobre eles. Pessoas brancas nunca sentirão essa dor, mas podem estar juntos conosco na luta para que as crianças de hoje não

passem por situações racistas em nossas escolas. Sempre te admirei e agora te admiro ainda mais. Obrigada pela partilha.

Fabíola Cristina Santos Costa
Belo Horizonte, 19 de maio de 2024.

O corpo fala: a revolução da mulher preta na educação

Neste capítulo, um convite à reflexão,
Sobre corpo e espaço escolar, nasce a conexão.
Desenvolvimento profissional, uma jornada a trilhar,
E o corpo das crianças negras, um tema a desvendar.

O corpo fala, em gestos e movimento,
Nas salas de aula, um constante entendimento.
Cada estudante, uma história, um lugar,
E as experiências que ajudam a nos formar.

Lecionar com paixão, cada dia uma lição,
Os estudantes são o ponto de partida, a motivação.
Mulher preta revoluciona o mundo, em cada ação,
Trazendo ao espaço escolar, uma nova visão.

Pensar essas experiências, um crescimento pessoal,
Que reverbera nos colegas, um esforço crucial.
Trabalho coletivo, diálogo em constância,
Percebendo a importância das questões raciais na infância.

O corpo fala, suas vozes a ecoar,
No espaço escolar, começamos a escutar.
Crianças negras, com seu brilho a despontar,
Ensinam-nos a valorizar, a respeitar.

Mulher preta revoluciona o mundo, com sabedoria e amor,
Transformando a educação, em um campo de valor.
Com cada passo, cada palavra dita,
Trazendo luz às questões raciais, com luta infinita.

No espaço escolar, o corpo e o saber,
Se entrelaçam, nos fazem crescer.
Desenvolvimento, uma jornada contínua,
No coração da educação, uma missão genuína.

O corpo fala, em cada criança, em cada olhar,
E na sala de aula, começamos a transformar.
Mulher preta revoluciona o mundo, com poder e graça,
Fazendo da escola um lugar onde a justiça se enlaça.

Professora Andréia você é um presente,
Pelas suas mãos a educação floresce, potente e crescente.
Cada criança, uma estrela a brilhar,
No espaço escolar, novas histórias a criar.

Assim seguimos, em constante evolução,
O corpo no espaço escolar, uma revelação.
Desenvolvendo juntos, em união e luta,
A educação que acolhe, que cuida, que escuta.

Luciana de Souza Matias – Ekede Asá Omi
Belo Horizonte, 04 de junho de 2024.

FABÍOLA CRISTINA SANTOS COSTA

Professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte – MG em dois cargos: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental no 1º e 2º ciclos, desde 2010. Em outubro de 2023, assumi o cargo de Assessora Pedagógica para Relações Étnico-Raciais, Inclusão e Diversidade na Diretoria Regional de Educação de Venda Nova.

Sou formada em Pedagogia (2009) pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e em Geografia (2017) pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Tenho especialização em Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, pela Faculdade de Educação da UFMG; em História e Cultura Afro-Brasileira, pela Faculdade Ipemig; e em Mundos Nativos: Saberes, Culturas e História dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ).

Sou criadora do perfil no Instagram **@prof.fabiola.projetoafrica**, onde compartilho minhas práticas, recursos que crio e conteúdos sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Tenho interesse em pesquisas e estudos sobre as relações étnico-raciais na educação e no ensino de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-6662-6271
E-mail: fabiolacristina@edu.pbh.gov.br

CAPÍTULO 8

O TORNAR-SE NEGRA DE UMA PROFESSORA E OS SEUS PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: A LUTA POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabíola Cristina Santos Costa

Eu sou a Fabíola, muito comumente chamada de professora Fabíola. Gosto muito de ser chamada assim. Meu nome não é muito comum, conheci poucas "Fabíolas" por onde passei. Minha mãe escolheu esse nome em homenagem a uma garotinha que ela cuidava, numa época que ela era babá. Sou uma mulher negra (parda) de 40 anos, mãe solo do Lincoln, um menino de 3 anos de idade. Sou a filha do meio da Marialva e do Geraldo, neta de dona Terezinha, dona Maria e Sebastião. Mulher, pobre, estudante de escola pública e professora de escola pública desde 2013, onde venho construindo caminhos para combater o racismo existente em nosso país através de uma educação decolonial e, portanto, antirracista.[1]

Vamos fazer juntos/as aqui neste texto um movimento baseado no símbolo Adinkra Sankofa. Adinkras são símbolos ideográficos, dos povos Akan, situados na África Ocidental, onde estão hoje localizados os países de Gana e Costa do Marfim. Esses símbolos representam valores das comunidades, ideias, provérbios e fazem partes de cerimônias e rituais. O Sankofa é um desses símbolos: um pássaro com os pés firmes no chão e a cabeça virada para trás, segurando um ovo com o bico. É um símbolo que acompanha o provérbio "Não é tabu voltar atrás e recuperar o que você esqueceu" (Leite, 2021, p. 1).

Sankofa significa olhar para o passado para construir um futuro. E é isso que pretendo com a escrita deste texto. Olhar para minhas origens, para minha família, para minha infância e adolescência. Revisitar vivências e experiências. Mas não só isso. Não é só olhar o que já passou. É como o pássaro sankofiano: com os pés firmes no chão, no presente, na mulher, mãe e professora negra que sou hoje, revisitar o passado pensando com planos para o futuro. O futuro é o ovo no bico do pássaro. O futuro que almejo é uma escola que combata o racismo de frente, uma escola que seja espaço de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas durante todo o ano, em todo seu currículo, pois acredito que:

> é preciso olhar, cuidar da criança que existe em nós, pois certamente ela nos ajudará a perceber os fantasmas que ainda nos assombram. Além de nos

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Denise Alves dos Santos; Flávia Regina de Oliveira Chaves; Juliana Alves Bezerra de Andrade; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Ronaldo Manoel das Mercês.

> ajudar a encontrar o caminho da cura, o que é fundamental para vivermos com plenitude, para enfrentarmos, resistirmos ao racismo, às opressões que recaem sobre os nossos ombros cotidianamente (Tolentino, 2023, p. 174).

Sendo assim, tenho como objetivo apresentar a minha trajetória pessoal e profissional, e como elas se articulam com a docente da Educação Básica que sou e estou me tornando. Trata-se de refletir sobre como as minhas ações do presente estão articuladas com a menina que fui e sobre como a ausência de referências negras na minha vida estudantil contribuiu para que eu fosse uma criança silenciada e insegura, assim como o desconhecimento da minha ancestralidade me alienou de minha origem, fazendo-me buscar um padrão de beleza que nada dizia a meu respeito. Enfim, na escola, me foi negado o conhecimento sobre o meu povo africano e indígena. E isso eu não quero negar às crianças que cruzam o meu caminho na Educação Básica. Ofereço a eles/as, portanto, oportunidades para que saibam quem são e quais são suas origens, oferecendo outras histórias e culturas!

O nosso percurso se dará em quatro etapas: na primeira, intitulada "Ancestralidade: aqueles/as que vieram antes de mim", escrevo sobre as minhas origens, a minha família que veio do interior de Minas Gerais para tentar uma vida melhor na capital Belo Horizonte. Em seguida, em "Rejeição, aceitação e ressignificação", relato sobre a minha infância, adolescência e como, só adulta, já na faculdade, tornei-me negra. Depois em "Projeto África: conhecendo a história e a cultura africana", eu conto sobre esse trabalho que realizei em 2019. E em "Resistência e o combate ao racismo" abordo como na docência eu encontrei uma forma de levar história e cultura africana, afro-brasileira e indígena por meio de projetos e atividades envolvendo as crianças e os/as professores/as. Por fim, nas considerações finais, apresento reflexões sobre a implementação da Lei nº 10.639 de 2003 no contexto de uma pedagogia decolonial.

Ancestralidade: aqueles/as que vieram antes de mim

Sou a filha do meio de Marialva Santos Costa, a dona Marialva, e de José Geraldo Epifânio da Costa, o senhor Geraldo. Meus pais nasceram em cidades e estados diferentes, mas seus caminhos se cruzaram quando vieram para Belo Horizonte em busca de melhores condições de vida. Minha avó materna, Terezinha, nasceu na cidade de Caculé, na Bahia, e era uma mulher indígena. Até hoje lembro-me de como os seus cabelos eram lisos e pretinhos. Infelizmente, temos poucas notícias de seus antepassados. O que eu escuto até hoje é que ela era descendente de "índios selvagens que precisaram ser catequizados". Seu nome "verdadeiro" era Leonora, mas quando ela foi registrada colocaram Terezinha. Ela foi expulsa de casa porque engravidou sem ter se casado e vivia de favor na casa de familiares. Um desses familiares, uma tia, adotou uma de suas filhas, que era a irmã gêmea da minha mãe. Minha mãe conta que essa pessoa saiu do país com medo da minha avó pegar de volta a filha que foi adotada.

Nunca conheci essa tia, nem tivemos notícias dela, bem como do homem que engravidou a minha avó.

Quando minha avó Terezinha veio para Belo Horizonte, ela trouxe minha mãe e minha tia, que é a primogênita dela. Elas não tinham para onde ir, e, por isso, minha avó colocou as crianças num abrigo e começou a trabalhar como empregada doméstica, onde dormia e comia. Minha mãe me contou que fugiu desse abrigo várias vezes e que, em muitas ocasiões, sobreviveu como pedinte nas ruas. Terezinha foi uma mulher que viu suas filhas crescerem como empregadas domésticas para sobreviver. Suas filhas compraram um terreno, se casaram e criaram seus/suas filhos/as com a dignidade que lhes foram negadas. Terezinha não teve a honra de ver seus/suas netos/as concluindo curso superior e terem suas próprias casas. Ela faleceu em 1990 de câncer (eu tinha 6 anos), mas está constantemente na minha memória quando lembro do seu afeto, do seu cheiro, das horas que passávamos brincando e das roupas que confeccionava para as minhas bonecas.

Já meus avós paternos são da cidade de Caratinga, em Minas Gerais. Meu avô Sebastião era um homem negro, de origem quilombola, que trabalhava numa pedreira e era pai de seis filhos e uma filha. Minha avó Maria era neta de indígenas, cuidava da casa, das crianças e ainda trabalhava de babá e como auxiliar de enfermagem na ala de recém-nascidos/as na Santa Casa de Caratinga.

Meu pai, o filho mais velho, foi o primeiro a vir para a capital trabalhar. No decorrer dos anos, os outros irmãos e meus avós vieram também. Sebastião morreu devido a uma infecção num ferimento na perna causado pela queda de um barranco, no local onde ele trabalhava para retirar terra. Como eu era muito nova (4 anos), lembro-me pouco dele. Lembro dele acamado e cheio de aparelhos nas pernas. Quanto à minha avó Maria, pude acompanhá-la por mais tempo: a vi envelhecer e ir para a eternidade. Ela faleceu com câncer e Alzheimer. Até hoje eu nunca comi cocadas tão saborosas como as que ela fazia! Ficava observando o processo, vendo-a fazer e ficava salivando esperando o momento de poder experimentar. Também guardo lembranças da sua esperteza, agilidade e pensamento crítico diante das injustiças da sociedade.

Meus avós não tiveram direito à educação. Meus pais estudaram os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, aprenderam a ler, escrever e fazer algumas contas. Se conheceram num supermercado: minha mãe trabalhava fazendo lanches e meu pai carregava mercadorias. Minha mãe disse que se apaixonou quando o viu carregando vários sacos de batatas de uma só vez. Um homem pardo de cabelos encaracolados, de origem negra e indígena casou-se com uma mulher parda de cabelo liso, de descendência indígena. Tiveram três filhos: dois meninos e uma menina (eu!). Meu irmão mais velho nasceu preto, e eu e Tiago pardos. Eles se casaram, compraram um lote e construíram aos poucos a casa em que moramos ainda hoje, em 2024. Saíram do supermercado. Meu pai trabalhou um tempo como metalúrgico e, quando foi demitido, construiu e abriu em nossa residência um bar e lanchonete. Minha mãe, desde o nascimento dos/as filhos/as, optou por não trabalhar fora, mas sempre complementou a renda de casa vendendo panos de pratos e salgados.

O primogênito deste casal, Gleison, morreu com 18 anos, vítima de afogamento em um passeio em um rio da cidade de Jaboticatubas – MG. Eu tinha 15 anos e lembro-me com nitidez cada detalhe daquele Natal. Sim, foi uma grande perda no dia 25 de dezembro de 1998. E esse dia mudou as nossas vidas. Meu irmão mais novo, Tiago, uma criança extrovertida e sapeca, virou um adolescente tímido e calado. Meu pai adoeceu com depressão e anemia perniciosa, ficando meses internado e até o presente momento está em tratamento. Minha mãe e eu vivemos um luto em meio a luta, pois enquanto minha mãe acompanhava meu pai ao médico, eu comecei a assumir o bar/lanchonete que eles tinham para garantir a nossa sobrevivência. Meus pais não tinham renda fixa e eu, com 15 anos, enfrentei uma jornada cercada por adultos alcoolizados.

Rejeição, aceitação e ressignificação

A minha relação com a escrita começou muito cedo. Apesar de não ter acesso ao que entendemos hoje por Educação Infantil, lembro-me de gostar de brincar de ser professora e passar muito tempo mexendo em jornais e revistas. O fato dos meus pais terem um comércio também contribuiu para que os registros fizessem parte da minha vida.

Uma vizinha conseguiu uma bolsa para que eu estudasse por seis meses na instituição em que ela trabalhava. Tia Cida foi a professora que me alfabetizou. Ela fazia um ditado relâmpago que eu amava: ela escrevia no quadro a palavra e apagava em segundos para ver quem já estava lendo com rapidez. Eu lia! E era uma alegria tão grande saber ler. Dessa forma, fui para o Ensino Fundamental já alfabetizada. No primeiro dia de aula, houve uma prova escrita e eu chorei muito porque havia uma das questões que eu não sabia. Outra lembrança que tenho é da minha vontade em ter materiais escolares novos e bonitos como os de outros colegas. Na escola eu era frequentadora assídua da biblioteca, pegava um livro toda semana. A bibliotecária dizia que eu era a única a precisar de mais de uma ficha por ano para anotar os empréstimos. Esse amor pela leitura continuou no Ensino Médio, quando eu trocava o recreio e as aulas vagas pelas leituras na biblioteca.

Durante todo o Ensino Fundamental e Médio, fui uma estudante tímida, quieta, calada, que não dava trabalho, e muito estudiosa. Hoje, questiono muito esse comportamento. Eu era tímida ou eu fui silenciada? Por que eu me calava? A sensação que eu tive durante toda a minha trajetória escolar era de que eu não era boa o suficiente, principalmente no que se referia a minha aparência. Eu não me sentia bonita e queria ter um outro cabelo, outro nariz, outro corpo. Eu me achava menos, tanto que detestava quadrilha e festa junina pelo medo de não ter par. Penso que

> somos educadas para não expressar nossos desejos, nossos sonhos e potencialidades, para não sentir orgulho de quem realmente somos. Em razão do racismo, somos ensinados a sentir vergonha de nós mesmos. É como se não tivéssemos autorização para acessar aquilo que às pessoas brancas é tido como natural, como a inteligência, a beleza, os direitos, as oportunidades (Tolentino, 2023, p. 174).

Durante todo o Ensino Fundamental e Médio eu não fui para escola nenhum dia sequer com meu cabelo solto. Era só preso. Ou seja, durante a infância e adolescência eu tive muitos problemas de autoestima, eu não me sentia bonita por estar longe do padrão de beleza estética que eu acreditava ser o único: ser uma mulher magra, branca, com cabelos longos, lisos e loiros. A sensação de não ser bonita e não ser boa o suficiente só se acentuava com o tempo. Por mais que fosse inteligente e querida entre todos, inclusive entre os garotos, eu não era suficientemente boa para ser namorada.

Hoje entendo que a forma como nos vemos e enxergamos o outro está marcada pelo racismo, pois as crianças negras encontram "imagens pouco dignas para se reconhecer" (Lima, 2005, p. 109) e, assim, são transmitidas e cristalizadas percepções estereotipadas e inferiorizadas sobre o ser negro e sobre a história e cultura africana e afro-brasileira. Passei 11 anos da minha vida estudando em escolas públicas e não encontrei, assim como a grande maioria das crianças negras, modelos de estética que afirmassem ou ao menos legitimassem a cor da minha pele, o meu cabelo, o meu nariz, a minha boca, a história e a cultura das pessoas que se parecem comigo.

A memória de dor e sofrimento vivida pela humanidade negra (processo colonizador e escravista) é posta sem que outras referências positivas, de valorização, de representatividade, de reconhecimento da diferença e da diversidade, compensem o campo imagético que é criado nas crianças de diferentes raças e etnias. É nesse sentido que ao longo desses últimos 18 anos tenho me dedicado a entender as relações étnico-raciais em nosso país, sobretudo na educação, buscando levar para dentro das instituições de educação uma prática pedagógica antirracista que permita que as crianças, negras e brancas, reflitam sobre seu pertencimento étnico-racial e conheçam a história e a cultura africana e afro-brasileira.

Mas como eu comecei a me interessar por esse tema? Durante o curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), entre os anos de 2005 e 2009, participei como bolsista no Programa Ações Afirmativas e do Programa Conexões de Saberes, ambos da UFMG. Essa vivência me aproximou dos conceitos, debates e reflexões acerca do mito da democracia racial, do racismo, do preconceito, da discriminação, da desigualdade e exclusão racial, da democratização da universidade pública, das ações afirmativas, entre outros.

O Ações Afirmativas foi o divisor de águas na minha formação, pois foi através dele que comecei a me entender como uma mulher negra (parda), percebendo como o racismo esteve presente na minha vida e também na escola. Lembro-me que o primeiro semestre foi muito difícil, porque me faltava computador em casa e dinheiro para realizar as cópias dos textos que as professoras solicitavam. Eu ficava no período da tarde para usar o computador da faculdade, mas para isso eu precisava almoçar e lanchar, o que gerava mais gastos. Sendo assim, foi como bolsista do Programa Ações Afirmativas que eu consegui melhores condições para estudar. Comecei a usar o computador da sala do programa e, com o dinheiro da bolsa, podia lanchar e realizar as cópias dos textos com mais facilidade.

O contato com a temática das relações étnico-raciais proporcionou a produção acadêmica de resumos, textos e artigos, bem como a participação em seminários e

congressos em Minas Gerais e outros estados. Essa experiência também foi fundamental para o conhecimento da área e, consequentemente, da escolha de objetos de pesquisa. Por isso, no momento de realização da pesquisa de monografia no âmbito da graduação, busquei compreender algumas das principais características que permeiam as relações étnico-raciais presentes nas escolas da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, procurando identificar e analisar os limites e as possibilidades para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, à luz da Lei nº 10.639/03, com o objetivo de incluir no currículo a obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

Com a pesquisa de monografia observei que, entre muitos aspectos, alguns posicionamentos persistem e se propagam limitando a implementação da Lei nº 10.639/03: tratamento superficial e pontual da temática (principalmente no dia 20 de novembro), abordagens equivocadas nas escolas, falta de materialidade, e a necessidade de formação continuada para professoras/es (Castro; Abramovay, 2006; Arroyo, 2007).

Terminei o curso de Pedagogia com todas essas vivências e estudos sobre as relações étnico-raciais, prestei concurso e, em 2010, entrei para a Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte como professora do Ensino Fundamental e, depois, como professora para Educação Infantil. Além de todos os desafios que enfrentamos ao iniciar uma carreira docente, fui desafiada também a colocar em prática tudo aquilo que eu havia visto e lido sobre racismo e antirracismo na escola. Desde meu primeiro ano como professora, procuro levar essa discussão de alguma forma para a minha sala de aula.

Em 2014 e 2015, quando entrei no Curso de Especialização em Formação de Educadores para a Educação Básica (Laseb/UFMG), área de concentração Múltiplas Linguagens em Educação Infantil, trabalhava como professora para a Educação Infantil. As leituras, discussões e reflexões sobre a teoria e a prática da Educação Infantil incentivaram os questionamentos sobre como as crianças, enquanto sujeitos ativos, competentes, produtores de cultura, percebem e vivenciam as relações étnico-raciais.

Na pesquisa de conclusão do curso busquei compreender como as crianças de 5 e 6 anos de idade percebiam as relações étnico-raciais vividas no interior da escola. De uma maneira geral, observei que as crianças não só sabem dizer sobre seu pertencimento étnico-racial, como também usam de um variado vocabulário para isso. Além disso, foi mais fácil dizer sobre o outro do que sobre si, e os desenhos mostraram que a maioria não colore a cor da pele. Em suas relações com outras crianças e adultos, elas têm dificuldade em explicar a diversidade étnico-racial e entram em conflito quanto ao quesito feio/bonito quando falam sobre pessoas negras. Nas suas produções gráficas, o outro, adulto ou criança, também não tem a pele colorida, sendo pessoas negras pouco produzidas. Essa pesquisa foi publicada em 2023 como o meu primeiro livro, com o título *Relações étnico-raciais na Educação Infantil: o que dizem as crianças?*.

Diante desse quadro, tanto da pesquisa de monografia quanto da primeira especialização, senti uma grande necessidade de estudar mais sobre histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Fiz então mais duas especializações: uma em História e Cultura Afro-Brasileira, na Faculdade Ipemig, em 2018, e outra em Mundos

Nativos: Saberes, Culturas e História dos Povos Indígenas, na Universidade Federal de São João del-Rei, em 2019. No trabalho de conclusão da primeira, investiguei como a literatura infantil pode ajudar nos debates étnico-raciais com as crianças em sala de aula. Já no segundo curso, pesquisei quais as práticas existentes e quais as maiores dificuldades para o ensino de história e cultura indígena na escola, à luz da Lei nº 11.645/08, que inclui a história e cultura indígena nos currículos oficiais.

Percebi então que a literatura infantil serve como base para qualificar o discurso e as discussões sobre as diferenças étnico-raciais, levando a criança a se questionar sobre a cor da sua pele, nomeando cores e pensando sobre a diferença. Esse é um trabalho importante por propiciar a descoberta e o reconhecimento das identidades afro-brasileiras das crianças, que passam a se reconhecer como negras ou brancas e a reproduzir sua percepção sobre a cor da pele em seus desenhos no caderno.

Quanto à implementação da Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), percebi que tanto as possibilidades quanto os limites eram muito semelhantes aos da pesquisa de monografia lá em 2009, referente à Lei nº 10.639 (Brasil, 2003). As dificuldades aparecem na ausência de uma formação inicial ou continuada de professoras/es, pouca materialidade, grade curricular engessada e trabalhos somente em datas comemorativas, como no erroneamente chamado Dia do Índio (Russo; Paladino, 2016).

Além desses estudos e do meu trabalho enquanto professora, a minha inserção, em 2015, no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais de Venda Nova contribuiu para que eu tivesse, junto aos/às demais professoras/es da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, um lugar de formação continuada e de compartilhamento de práticas antirracistas. Considero este espaço como nosso quilombo atual, lugar de refúgio e troca de saberes e práticas na luta contra o racismo.

Meu objetivo enquanto mulher negra, professora e pesquisadora antirracista é levar para a sala de aula e para meus colegas docentes possibilidades de um novo currículo, um currículo decolonial, que inclua as histórias e culturas negadas e silenciadas durante tantos séculos (Oliveira, 2019; Chates, 2017; Brighenti, 2015). Nesse caminho, realizei algumas práticas significativas. Entre elas, destaco aqui o *Projeto África*, realizado em 2019, que me deu visibilidade na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, pois passei a ser conhecida como "a professora do Projeto África". Vou contar com mais detalhes como tudo aconteceu.

Projeto África: conhecendo a história e a cultura africana

O *Projeto África* foi uma proposta pedagógica de conhecimento e valorização da história e cultura africana, que se realizou na Escola Municipal Jardim Leblon em 2019, em quatro turmas do 1º ano, do 1º ciclo, que atende crianças de 6 anos de idade. Com o objetivo de construir conhecimentos significativos sobre a história e cultura do continente africano, a partir do estudo de sete países africanos (Egito, Angola, África do Sul, Quênia, Madagascar, Moçambique e Nigéria), as turmas realizaram atividades variadas para conhecer cada lugar. Foram utilizados livros de literatura, rodas de conversa, contação de histórias, uso de diferentes tipos de mapas, filmes, vídeos, jogos

de tabuleiro, brincadeiras, pinturas, biografias, músicas, bandeiras, fotos, personalidades, confecção de colares e casas, entre outros.

Ao observar que na escola atividades já estruturadas atraiam mais professoras/es para a luta antirracista, criei o *Projeto África* (projeto pedagógico e apostila de textos e atividades) nas férias de 2019 e apresentei à direção, à coordenação pedagógica e às professoras do 1º ano da escola no início do ano letivo. Das seis turmas de 1º ano, três professoras (Alalízia Meira Bustamante, Elzi Lopes da Costa e Nelayne Letícia Matias Pinto) se interessaram pelo projeto, que, portanto, foi desenvolvido em quatro turmas, incluindo a minha.

Para iniciar o *Projeto África* realizamos uma roda de conversa para levantamento dos conhecimentos prévios das crianças sobre o continente. Muitas crianças falaram sobre animais e aspectos culturais, como danças e roupas coloridas. Uma das turmas sintetizou o que foi discutido com a seguinte frase: "Na África tem animais, pessoas morenas, árvores, casas, rios, brinquedos de madeira e danças diferentes".

Após esse momento, as crianças conheceram o planeta através das representações do globo terrestre e do mapa-múndi e também exploraram o mapa político da África. Além de demonstrar alguns conhecimentos sobre cartografia, elas ficaram muito curiosas em conhecer África. Um estudante falou: "Parece perto, mas é muito longe", fazendo referência à distância do Brasil até a África. Outra falou: "Olha, é o mesmo mar da África e do Brasil", e outra disse: "Essa parte branca aqui é o Polo Norte". E outra: "Eu queria tanto conhecer a cor da África". Outro indagou: "Por que eles não filmam pra gente ver as pessoas que moram em todos esses lugares?". As crianças ouviram e cantaram a música "África" (2014), do grupo Palavra Cantada, que menciona o nome de vários países africanos e fala da sua importância para a humanidade.

Posteriormente, iniciou-se a segunda parte do Projeto, que consistiu no estudo de um país do continente. Começamos com o Egito, falando da sua importante contribuição nos conhecimentos da medicina, matemática, arquitetura, astronomia, etc. Depois, conversamos sobre personalidades do Egito Antigo, como Nefertiti, Cleópatra e Tutancâmon, e foram confeccionados com as crianças colares e máscaras egípcios. No estudo sobre bandeira, capital, idioma e moeda do Egito, fotos atuais da cidade do Cairo foram impressas, e as crianças ficaram surpresas com a beleza da cidade e como o Egito, hoje, é diferente de antigamente.

Depois do Egito, trabalhamos o país de Angola, com discussões sobre o que é uma rainha, como ela se comporta e suas características físicas e de personalidade. As crianças disseram que uma rainha tem coroa, colar, joias, capa e é uma mulher corajosa, inteligente e forte. Uma delas disse: "Lá na Inglaterra é o único lugar que tem rainha", demonstrando a necessidade de se construir conhecimentos sobre reis, príncipes, rainhas e princesas africanas do passado e do presente. Por isso, foi apresentado às turmas a rainha Njinga Mbande (1582-1663), através de fotos, livros e uma história em quadrinhos intitulada *Njinga a Mbande, Rainha do Ndongo e do Matamba* (2014).

As famílias produziram um trabalho sobre as diferenças e semelhanças entre Brasil e Angola. Para esse trabalho foi utilizado o livro *Em Angola tem? No Brasil*

também! (Barbosa, 2010) e colagem de imagens e fotos, principalmente sobre os aspectos comuns entre os dois países: colonização portuguesa, escravização, língua portuguesa, culinária, religião e alguns aspectos culturais, como o gosto por novelas, samba, carnaval e futebol. Durante o estudo de Angola, o monitor Alyson, do Programa Escola Integrada, foi às turmas ministrar uma oficina de capoeira. Ele contou sua história para as crianças, a história da capoeira e a diferença entre capoeira Angola e capoeira regional. Alyson também frisou que capoeira é uma luta, ensinando seus instrumentos e golpes principais. Para finalizar o estudo de Angola, houve uma contação de histórias sobre o livro *Bruna e a galinha d'Angola* (Almeida, 2009) e pintura de galinhas d'Angola.

Em seguida, foi a vez do estudo da África do Sul, com a história de vida de Nelson Mandela (1918-2013), através de uma pequena biografia, fotos, livros, vídeos e o livro *Madiba, o menino africano* (Barbosa, 2011). As crianças ficaram encantadas com a história desse importante ícone de luta contra a discriminação racial. Também exploramos a música "Pata Pata" (1989), de Miriam Makeba (1932-2008), a bandeira, as capitais (que são três na África do Sul), idiomas (são 11 línguas consideradas oficiais, mas o número de línguas faladas é bem maior) e a moeda do país, com fotos atuais da Cidade do Cabo. Em seguida, foram apresentadas às turmas um pouco da história e cultura do povo Ndebeles, conhecidos pela pintura de suas casas e pelas mulheres-girafas, chamadas assim devido às argolas em seus pescoços. As crianças confeccionaram casas de papel inspiradas no estilo das casas Ndebeles.

O quarto país a ser estudado foi o Quênia, através da história da ativista pelo meio ambiente Wangari Maathai (1940-2011). Foram apresentadas muitas fotos e o livro *Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai* (Nivola, 2010). As turmas também conheceram um pouco da cultura do povo Massai e foi utilizado o livro *Os gêmeos do tambor (reconto do povo Massai)* (Barbosa, 2006). Nessa aula, uma das crianças da minha sala disse "Tudo lá é incrível!". Depois houve o momento de brincar com o jogo de tabuleiro Shisima, cujo objetivo é alinhar três peças iguais no tabuleiro.

Depois, as turmas estudaram a Nigéria, sua bandeira, moeda, capital, idioma e algumas brincadeiras, como: Pegue a calda, Saltando o feijão, e Meu querido bebê. Também usamos o jogo de tabuleiro Dara. Por fim, no mês de novembro, foi estudado o país-ilha Madagascar. Além da sua bandeira, moeda, capital e idioma, foram estudadas as peculiaridades da fauna e flora daquele país, principalmente o baobá e os lêmures. As crianças ouviram e dançaram a música "Madagascar Olodum" (1991) e assistiram ao filme "Madagascar" (2005).

Ao longo do ano, durante todo o *Projeto África*, as crianças registraram as atividades realizadas num caderno individual, que a maioria chamava de "Caderno da África". Nesse caderno, colamos os textos, as atividades, as pinturas e os desenhos que cada criança fez. O projeto também teve uma ótima participação de toda comunidade escolar na Mostra Cultural da escola, onde foram expostos os cadernos, murais e fotos de todas as etapas do projeto. Tudo foi bastante elogiado e explorado pelos/as demais estudantes de toda escola, famílias, professoras/es e outras/os funcionárias/os da escola.

Acredito que muitos foram os resultados alcançados com esse projeto. Destaco aqui inicialmente alguns: a desconstrução de estereótipos sobre o continente, a possibilidade de realização de um trabalho anual e interdisciplinar de implementação da Lei nº 10.639/03, a produção coletiva de uma apostila com textos e atividades sobre África, e a participação das crianças.

Conhecer África como um continente diverso, com 54 países, e não como um único país, como muitos erroneamente ainda acreditam, foi um importante aspecto trabalhado, um conhecimento que esperamos que as crianças levem para toda a vida e dividam com as pessoas que as cercam. Além disso, conhecer personalidades negras de destaque histórico e social, como a rainha Njinga Mbande, Nelson Mandela e Wangari Maathai, foi crucial para construirmos, junto com as crianças, uma imagem positiva de África, como lugar de história, cultura, lutas e pessoas admiráveis e conhecidas mundialmente. Todo o trabalho também foi importante para mostrar às crianças que elas não são descendentes de povos escravizados, mas de reis e rainhas, de um lugar com história e cultura: África (Arantes, 2014). E isso influenciou na construção de uma identidade positiva das crianças, refletindo em boa participação em sala de aula e muitas aprendizagens.

Por causa desse caráter inovador, o projeto foi desafiador para as professoras, demandando muito estudo e pesquisa para conhecer cada país africano selecionado. A cada país, muitas surpresas e achados. O desafio em cada momento era selecionar o que seria trabalhado com as crianças, pois, ao aprofundarmos em determinado país, descobríamos tantos aspectos históricos e culturais interessantes que, se fôssemos usar todos, precisaríamos de muito mais tempo. Dessa maneira, essa seleção foi bastante significativa, porque foi realizada coletivamente entre as professoras e culminou em muitas mudanças e alterações no projeto e na apostila inicial, ou seja, algumas atividades foram modificadas e muitas acrescentadas, o que enriqueceu ainda mais o material.

O fato de as professoras poderem realizar um projeto como este foi uma experiência significativa no processo de implementação da Lei nº 10.639/03 na escola, pois outros profissionais puderam ver que é possível realizar práticas pedagógicas significativas dentro do que espera a lei e as diretrizes. Outra evidência foi a confecção coletiva da apostila África, pois este é um material que poderá ser usado pelas escolas e professoras/es em outros anos e contextos.

A participação das crianças também marcou muito o projeto, uma vez que muitos/as docentes acreditam ainda que as crianças não se interessam pela África por ser uma localidade distante. Todavia, o *Projeto África* demonstrou que as crianças se interessam, sim, por África e gostam de aprender sobre o continente. As aulas do projeto aconteciam a cada sexta-feira, por isso, os/as estudantes já sabiam que, quando chegava esse dia da semana, era dia de estudar sobre a África. Uma das crianças comentou: "Sexta é o melhor dia por causa do caderno da África. A gente pinta e colore. O caderno é lindo!", demonstrando gosto pela temática do projeto e sua metodologia.

Resistência e o combate ao racismo

A visibilidade do *Projeto África* na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, tanto no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais da Regional Venda Nova quanto no 2º Congresso de Boas Práticas dos Profissionais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2019), deu visibilidade ao trabalho que até então acontecia dentro da escola. Foi nesse momento que, tanto na escola quanto na Rede, muitos profissionais começaram a me reconhecer como "a professora do Projeto África" ou "a professora que fala da África"´; as pessoas passaram a usar textos e atividades que produzi para levar para suas salas de aula um pouco da história e cultura africana e afro-brasileira.

No ano de 2022, por meio do Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, tivemos um encontro formativo com a professora Patrícia Santana sobre a 8ª edição do Prêmio Educar com Equidade Racial e de Gênero: experiências de gestão e práticas pedagógicas antirracistas em ambiente escolar, promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert). Nesse momento, tive a ideia de inscrever o *Projeto África* como prática pedagógica inspiradora e pude refletir e reviver, através das memórias e registros (escritos e imagéticos), esse projeto tão especial. Foi um processo de inscrição muito criterioso, que demandou muito tempo e trabalho, mas a notícia, meses depois, de que o projeto havia sido selecionado para ser finalista compensou tudo. Entre 700 projetos inscritos em todo o país, o *Projeto África* ficou entre os 36 melhores. Foi uma alegria imensa, um reconhecimento que me fez querer compartilhar com mais professoras/es a minha prática.

De acordo com Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva (2006, p. 27), para "avançar na discussão do trato pedagógico da diversidade é preciso saber o que pensam os/as professores/as e os/as alunos/as sobre o assunto". Por isso, também tenho ido às escolas, tanto em instituições de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, conversar com as/os professoras/es e realizar encontros formativos para refletirmos sobre o racismo na infância e três tipos de práticas antirracistas: as inadequadas, as insuficientes e as inspiradoras. As práticas inadequadas são aquelas que não podem mais ocorrer nas escolas de forma nenhuma: o silêncio ou a omissão frente aos casos de racismo, como pintar a pele de preto e usar peruca *black power*, como se ser negro fosse uma fantasia; usar palha de aço para enfeitar o cabelo nos desenhos de crianças em murais; vestir as crianças de escravizados, entre outras. As práticas insuficientes são aquelas que acontecem apenas nas comemorações do Dia da Consciência Negra e ocorrem de forma folclorizada e, muitas vezes, sem o protagonismo de pessoas negras e de sua história e cultura, como é o caso do uso dos livros *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (1986) e *A bonequinha preta*, de Alaíde Lisboa (1938). Já as práticas inspiradoras são projetos e atividades de valorização da diversidade e da diferença que transpassam os conteúdos curriculares durante todo o ano escolar. Apresento, nesse momento, um pouco dos projetos que já realizei e dou sugestões de atividades, músicas, desenhos, filmes, jogos, brincadeiras e livros de literatura infantil que podem ser usados.

É nesses encontros com as/os professoras/es aqui em Belo Horizonte que os docentes, enquanto sujeitos sociais, culturais e profissionais, têm refletido coletivamente sobre o que é ser negro no Brasil, como o racismo é reproduzido na escola, as dificuldades de se trabalhar com o tema em sala de aula, também aparecem dúvidas e questionamentos sobre seus próprios pertencimentos étnico-raciais. Aproveito sempre para falar de como me tornei negra e de quanto esse processo é único para cada um.

Considerações finais

A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08 são, sem dúvida, um marco na luta pela superação da desigualdade na educação pública brasileira e constituem importantes medidas de ações afirmativas sintonizadas com reivindicações históricas do Movimento Negro e Indígena. Entretanto, tornar esses conteúdos obrigatórios, embora seja condição necessária, não é condição suficiente para sua implementação de fato.

É por isso que me dedico e me envolvo de maneira pessoal, política e profissional com essa temática: para que, um dia, falar de diversidade étnico-racial seja algo comum nos currículos e nas práticas escolares. Eu quero cada dia mais influenciar meus e minhas colegas docentes a desenvolverem em seu cotidiano uma prática de combate a toda e qualquer forma de racismo. Eu quero instrumentalizá-los com saberes, práticas, indicações e materiais. De acordo com Nilma Lino Gomes e Petronilha B. Gonçalves e Silva, no livro *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*, o trato pedagógico da diversidade e da diferença "não pode ficar a critério da boa vontade ou da intuição de cada um. Ele deve ser uma competência político-pedagógica a ser adquirida pelos profissionais da educação nos seus processos formadores" (Gomes; Silva, 2006, p. 30).

É preciso uma "descolonização da escolarização" (Chates, 2017, p. 2), pois só uma escola decolonizadora pode efetivar a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ou seja, a escola, que por muitos anos foi suporte da colonialidade do poder, ao impor o "conhecimento ocidental com o único e válido" (Brighenti, 2015, p. 7), negando os saberes dos povos africanos e indígenas, hoje é convidada a construir um pensamento decolonial de educação e "rediscutir estruturas de poder e desigualdade que atravessam nossa sociedade e a organização do conhecimento escolar" (Russo; Paladino, 2016, p. 902).

Estou em busca de uma pedagogia decolonial, uma prática que seja um convite a se "repensar os nossos modos de enxergar o Outro e a nós mesmos" (Silva, 2019, p. 5). Eu não quero apenas denunciar as amarras coloniais que engessam nossas escolas, eu quero construir outras formas de pensar e produzir o conhecimento que incluam as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, isto é, eu quero decolonizar (Oliveira, 2019).

Faço isso em memória das minhas avós indígenas, do meu avô quilombola e de toda mestiçagem presente em minha família. Tem dor, mas também tem amor. Sobretudo, tem luta e resistência. Faço isso para que meninas/os negras/os não sejam

silenciadas em sala de aula, e sim conheçam suas origens africanas e indígenas e tenham orgulho de serem descendentes de linhagem real, de povos com conhecimento e cultura.

Referências

ALMEIDA, Gercilga de. *Bruna e a galinha d'Angola.* Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ARANTES, Erika B. Imagens da África. *Presença Pedagógica*, v. 20, n. 117, p. 78-80, maio/jun. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino. *Um olhar além das fronteiras*: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 111-130.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Em Angola tem? No Brasil também!* São Paulo: FTD, 2010.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Madiba, o menino africano*. São Paulo, Cortez, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Os gêmeos do tambor (um reconto do povo Massai)*. São Paulo: Farol Literário, 2006.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em:30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em:30 jul. 2024.

BRIGHENTI, Clovis Antônio. Decolonialidade, ensino e povos indígenas: uma reflexão sobre a Lei nº 11.645. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos* […]. Disponível em: http://www.snh2015.anpuh.orgresources/anais/39/1461007755_ARQUIVO_Artigo_XXVIII_SNH.pdf. Acesso em: 10 jul. 2023.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Mirian (Org.). *Relações raciais na escola*: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: UNESCO; INEP, 2006.

CHATES, Taíse de Jesus. Descolonização da escola e questão indígena: por que e para quem? *Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, v. 3, ed. especial, dez. 2017. Disponível em: http://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/623/336. Acesso em: 10 jul. 2023.

COSTA, Fabíola Cristina Santos Costa. *Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil*: o que dizem as crianças. Belo Horizonte: Lunas, 2022.

GOMES, Nilma Lino. *Sem perder a raiz*: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e (Org.). *Experiências étnico-raciais para a formação de professores.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KINDERSLEY, Barnabas e Anabel. *Crianças como você*: uma emocionante celebração da infância no mundo. São Paulo: Ática, 2009.

LEITE, Denize Souza. Sankofa e as políticas de Ações Afirmativas: olhar o passado para construir o futuro. In: Portal Geledés, 2 jun. 2021. Disponível em: https://www.geledes.org.br/sankofa-e-as-politicas-de-acoes-afirmativas-olhar-o-passado-para-construir-o-futuro/. Acesso em: 24 fev. 2024.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens negros: um breve perfil na literatura infanto-juvenil. *In*: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 101-115.

MACHADO, Ana Maria. *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática, 2005.

NIVOLA, Claire A. *Plantando árvores no Quênia*: a história de Wangari Maathai. São Paulo: Comboso de Corda, 2010.

NJINGA A Mbande: Rainha do Ndongo e do Matamba. Direção editorial de Edouard Joubeaud. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230931. Acesso em: 10 jul. 2023.

OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *A bonequinha preta*. Belo Horizonte: Editora Lê, 2004.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. O que é uma educação decolonial? *Nuevamérica*, v. 149, p. 35-39, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_DECOLONIAL. Acesso em: 10 jul. 2023.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. *Revista Brasileira de Educação*, v. 21, n. 67, out.-dez. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000400897&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2023.

TOLENTINO, Luana. *Sobrevivendo ao racismo*: memórias, cartas e o cotidiano da discriminação no Brasil. Campinas: Papirus 7 Mares, 2023.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Que lindo, Fabíola! Sua história me emocionou. Conhecer suas origens, sua trajetória e sua prática docente me tocam profundamente. Alegro-me com sua iniciativa, com sua escrita e seu projeto na Rede de BH. Desejo que o Projeto África alcance todas as redes e que tenhamos estudos decoloniais em todas elas.

Juliana Alves Bezerra de Andrade
Florianópolis, 2024.

Fabíola querida, faço das suas as minhas palavras! Que nosso movimento, ainda que inicial, seja um movimento contínuo. Sua narrativa se entrelaça a de muitas professoras. Nossas vivências nos atravessam, nos formam. Que nossos currículos sejam cada vez mais decolonizados. Suas práticas nos inspiram. Sigamos!

Flávia Regina de Oliveira Chaves
Belo Horizonte, 2024.

EDNALVA MARTINS SANTOS

Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Montes Claros – MG desde o ano de 2011 e professora na rede privada desde 2016, ambos os cargos na Educação Infantil.

Pedagoga (2002) pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) com Especialização em Educação Infantil pela mesma Universidade. Cursei uma segunda especialização em A natureza que Somos: Filosofias e práticas para uma atuação genuína no mundo (2022), pela Casa Tombada, em Bragança Paulista – SP.

Foi a partir de 2017 que iniciei uma nova trajetória profissional com maior ênfase na minha formação docente, principalmente quando assumi uma nova turma de crianças na Educação Infantil. Tenho feito viagens com intuito de conhecer outras realidades pedagógicas em São Paulo e no Rio Grande do Sul, estabelecendo relações de estudos e pesquisas com professores do Brasil e de outros países.

Orcid: https://orcid.org/0009-0009-7183-9958
E-mail: estudosformativos008@gmail.com

CAPÍTULO 9

ENTRELAÇAMENTOS: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ednalva Martins Santos

Sempre sonhei com isso. Ter a força das lagartas. Ver asas surgindo do meu corpo de verme. Voar ao invés de arrastar-me pelo chão. Apoiar-me no ar e não sobre a pedra.
Coccia, 2020, p. 60.

Quem nasce numa casa de chão batido com ajuda de parteira dificilmente se esquece da sua origem.[1] Cresci nesse chão até os 5 ou 6 anos. No imaginário recente vem à memória os pés de flamboyants cintilantes em vermelho e amarelo, o córrego estreito perto da casa, o céu vasto de incontáveis estrelas, a vida do curral que começava de madrugada, o pasto que mais parecia um mar verde que alimentava o gado. A casa do meu avô era a principal e as demais compunham os arredores, como a dos meus pais. Cena típica do interior, do interior do norte de Minas, misturando sertão, cerrado e veredas. O incomparável Guimarães Rosa (1986) já dizia que o sertão é dentro da gente. Aqui, neste momento de partilha, encontro sentido para meu "ser tão" preenchido de memórias e afetos com a paisagem, não uma paisagem qualquer, mas uma paisagem que traz experimentações e um jeito de viver no mundo.

Paisagens de uma infância simples vivida na "larga", em idioma de interior, mas repleta de sentido, na invencionice de ser criança que cai, rala o joelho, que sabe que a mãe a espera ao pôr do sol e que já demorou tempo demais para voltar, pois até as galinhas já estavam empoleiradas. Lá do meu pequeno quintal, eu olhava para o céu e via incontáveis estrelas e sempre acreditei que viemos delas. Até hoje esse pensamento me acompanha nas reflexões acerca do surgimento da vida na Terra, tema pelo qual sempre me interessei e que molda minha relação com a natureza. Li uma passagem de Craia (2009, p. 69) que traz a contribuição de Deleuze a partir da obra de Bergson e elucida a teoria de um tempo, "um tempo presente que, justamente, contrai sensações passadas e as futuras". A mim, parece repercutir de modo coerente tal ideia, engendrada nesse ir e vir de sensações que são memórias do vivido, do experienciado, envolta na dimensão de um sujeito que pode "ser tão" incompleto ou completo, que está aqui (Terra) e que pode ser de lá (estrelas).

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Regina Coele Cordeiro; Denise Alves dos Santos; Juliana Alves Bezerra de Andrade; Jéssica Helena Santos de Abreu; Noeme Rosa de Carvalho; Bárbara Souza Teixeira; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

Quando menciono a condição de ser e estar, imediatamente, o chão de terra batida é um portal para essa paisagem de lá, do alto, do céu, do inatingível, do visto do chão. A casa do sítio com seu córrego estreito, o barulho incomparável das rãs em noite clara de lua, toda essa memória conectando Terra e cosmos.[2] E passados os anos da infância, a vida adulta traz essas sensações, traduzidas em desejo de compreensão de um lugar, de uma origem. Desse encontro paradoxal, Terra-céu, deparo-me com a proposta de estudos acerca da "natureza que somos" através de um curso de Educação à Distância (EaD) pela Casa Tombada que fica em Bragança Paulista, São Paulo. Uma novidade para mim que sempre fiz cursos presenciais na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

O curso teve início em setembro de 2020, no auge da pandemia.[3] Era primavera e eu estava na praia, depois de meses de quarentena. Para mim, um recomeço, um novo ânimo para pensar sobre filosofias e práticas para uma atuação genuína no mundo. Por que não? Seria a conexão que faltava desse fio invisível de "ser tão" gente, tão pó de estrela? Seria um alinhavo entre a criança interior que queria renascer da paisagem dos flamboyants e encontrar sentido no fazer profissional com a pedagogia da e para a infância? Seria um chamado para repensar a relação homem natureza? Seria uma oportunidade de ressignificar o trabalho com a Educação Infantil a partir de novas abordagens? Essas e tantas outras indagações borbulhavam em minha mente. Alguns meses se passaram e as escolas que eu trabalhava ainda estavam de forma remota, conforme os decretos da época. Foi quando ouvi do professor Amâncio Friaça, da Universidade de São Paulo (USP), numa das aulas da pós que acontecia toda terça-feira, a propositiva de sermos pó de estrela. A partir disso, refiz novamente o exercício imagético da paisagem daquele lugar de berço, da roça. Quanto mistério e quanta beleza nesse exercício de procura e encontro. Recordo-me do que disse o professor Friaça sobre o Universo estar em expansão. O Universo tem uma história e tudo começou com um "sim" de moléculas, o que somos, de onde viemos, para onde vamos, se estaríamos "sós" ou não, tudo isso entrelaça um único fio de destino inviolável, refletindo uma explicação para tudo que existe. Não uma explicação rasa e pueril, duvidosa, de achismos. Não. Depois do "sim" das moléculas, há uma ordem de tudo que "é", ou seja, tudo tem razão de "ser". Para mim, se nasci naquela paisagem, naquele tempo, naquela química de criação, era para "ser tão" assim que as escolhas ao longo da vida fizeram com que tudo conspirasse para este dia, aqui e agora, nesta linha pensada e escrita.

---

[2] Meu pai e minha mãe eram produtores rurais, sitiantes aqui da região de Montes Claros – MG. Dos cinco filhos dos meus pais, quatro nasceram no sítio, inclusive eu. Meu pai não terminou o Fundamental, mas sempre comprava livros. Ele foi uma espécie de autodidata, sempre falando de coisas do mundo, do universo. Cresci nesse clima simples da roça, mas sempre com cadernos e lápis para desenhar. A maior parte da minha influência de buscar os estudos veio deles, que a certa altura perceberam que deveriam vir para a cidade para que pudéssemos ter acesso, eu e meus irmãos, à educação formal. Eu fui a primeira filha e a primeira neta, a primeira prima, a fazer faculdade na família, a entrar para a universidade pública.

[3] O trabalho de conclusão deste curso de especialização foi publicado com o título "*Ser Tão": a insustentável leveza da metamorfose da natureza que somos* (Santos, 2022), o qual recorri durante a escrita deste capítulo.

A dualidade desse pensamento vem com a própria ideia de passado, presente e futuro da existência, assim como propõe Deleuze na abordagem filosófica da relação complexa entre o ontológico e o virtual, apontada aqui por Craia (2009) no seguinte aspecto:

> Como indica o próprio Deleuze, em *O virtual e o atual*, todo objeto, bem como todo indivíduo ou toda singularidade apresenta duas metades incompossíveis: a metade virtual e a metade atual. É na região virtual onde encontramos todas as facetas sub-representativas, a-subjetivas e pré-individuais enquanto campo problemático da diferença. Assim, podemos pensar as multiplicidades e seus devires longe da oposição do múltiplo e do Uno; contrariamente, nos abrimos à possibilidade de pensar a multiplicidade como realidade substantiva, além da disjunção entre Ser e Devir (Craia, 2009, p. 79).

A essa altura é prudente não menosprezar a complexidade na qual me vejo envolta para explicitar um jeito de "ser tão" simples e, ao mesmo tempo, revelador de uma problemática que é da minha própria urgência. Se falo do chão, estou pensando nas estrelas, se falo das estrelas, estou pensando no planeta. Se eu pudesse ser de lá (do passado ou das estrelas), estar aqui (no presente, na Terra), na multiplicidade e na unicidade de ser, talvez as fissuras pudessem ser preenchidas. Talvez as metades incompossíveis se juntassem de vez. Minha natureza muda? A natureza que somos é a potência de metades chamadas passado-presente e desperta uma memória imemorial do instante de "ser tão" cósmica. Para mim, é comum estar frente a esses abismos. Quando penso que há uma compreensão, escapa vertiginosamente do pensamento, e tudo se alinha ao mistério novamente.

Todo um curso de vida "vivido" na perspectiva do sonho. Todas as questões acerca do céu e da Terra que me atravessam são as moléculas que se reconhecem. É misterioso? Sim. E me faz pensar inclusive na minha escolha pela área profissional da educação. Busco ser e estar com as crianças, que por natureza própria nos livram da mesmice, é mais prudente querer compartilhar tempo e espaço com elas. Como bem assinalou Santos (2016, p. 15), as crianças nos ajudam a "rejuntar o barro de nosso húmus para refazer a humanidade em nós, artesanalmente". E mais adiante, no texto "Cantochão das antífonas pequenas", Santos (2016) dá o seguinte destaque:

> As crianças são antífonas pequenas que respondem ao canto do chão quase num boca a boca. Aqui, a mão obreira se mescla com o olho contemplativo até que seus inversos se complementem no verso poético: o olho faz e a mão contempla. Ambos num corpo brincante apaixonado e apaixonante que, se o destino for benevolente, nos deixará o privilégio de ser húmus de novo e esterco às nossas próprias custas (Santos, 2016, p. 17).

Ao tentar finalizar esses primeiros gestos de "ensaiar" uma escrita de mim, do meu percurso profissional, do meu "ser tão" humano estelar, sinto pulsar as palavras *imanência* e *transcendência*. Saio do chão (passado-Terra-imanência), vou num pulsar novamente ao Céu (futuro-estrelas-transcendência). E percebo que há muito o que

entrelaçar e compor nesses mundos, principalmente o que me levou a trabalhar na educação. Portanto, o objetivo deste capítulo é evidenciar o meu percurso de formação inicial e os desdobramentos a partir das primeiras experiências como professora e, principalmente, salientar a importância da formação continuada na perspectiva de identificar os desafios, mas também os sabores de trabalhar com as crianças na Educação Infantil e suas diferentes infâncias.

Entrelaçamentos do percurso docente

Tendo essas reflexões como base, saliento a minha história como professora iniciante. Antes disso, eu já havia assumido o cargo de supervisora pedagógica na prefeitura Municipal de Montes Claros – MG. Em 2010, tive a oportunidade de ser designada como professora na Rede municipal. Após um ano de contrato, em 2011, prestei concurso público para o cargo de Professor do Ensino Básico (PEB I) e, desde então, sou docente na Educação Infantil. Diferentemente de muitas colegas que ao longo dos anos vieram do Fundamental I, eu tive a oportunidade de começar na Educação Infantil e iniciar um curso de especialização nessa área na mesma época pela Unimontes.

Antes de assumir a função docente, eu vivia um dilema justamente porque trabalhava na supervisão pedagógica (nomenclatura utilizada na Rede municipal de Montes Claros) com turmas do Fundamental I, como designada, sem ter a experiência como professora. Naquele momento, a falta de prática como professora de crianças não me impediu de acolher as professoras e enxergar através delas que era necessário viver o chão da escola. Por mais que eu tivesse o aporte da teoria, hoje eu compreendo que era preciso muito mais do que a função me oferecia naquele contexto. Era preciso propor reflexões, possibilidades de escuta e observação mais apuradas.

As palavras *escuta* e *observação* começaram a fazer parte do meu vocabulário profissional a partir de 2016, e, veja bem, eu vivi essa experiência na supervisão pedagógica em meados de 2003-2004, logo após concluir o curso de Pedagogia em 2002. As lembranças que tenho sobre as formações da época se limitam a reuniões com a gestora da escola sobre as questões políticas, a manutenção dos contratos, dados quantitativos sobre o processo de alfabetização, fichas e mais fichas com indicadores de leitura e escrita, sempre priorizando quantitativos – quantos leem silabicamente, quantos são alfabéticos, quantas crianças ficariam retidas ao final do ciclo de aprendizagem e assim por diante.

A experiência como supervisora escolar e supervisora itinerante de um projeto de aceleração da aprendizagem (durante um ano eu fiquei nessa função na rede municipal de ensino, visitando escolas de alguns distritos da cidade) me deslocou para um pensamento autocrítico da pedagogia que eu acreditava e gostaria de exercer com e para as crianças. Como seria possível sair da lógica adultocêntrica para uma pedagogia da escuta sensível, da observação cotidiana dos fazeres que colocasse em evidência a criança e seus processos? Uma pergunta divergente, e o percurso de busca

para respondê-la iniciou-se com a minha posse como professora efetiva da Rede municipal de Montes Claros em 2011.

Eu descrevo no início deste texto sobre o lugar onde nasci, principalmente sobre a visão filosófica/metafórica que eu tenho da vida e como tudo se entrelaça na minha relação humana com a natureza, com o cosmos e, consequentemente, com os caminhos profissionais que escolhi. Acreditar nesse viés com o todo, acreditar na essência do que nos faz capazes de pensar e agir, é o que move minha energia em busca de um sentido. Aqui, sempre o passado irá se entrelaçar ao presente, numa linha tênue de encontro e reciprocidade. Acredito nessa lógica da construção da memória, partindo do reconhecimento de si, das fragilidades, das quebras de paradigmas e, sobretudo, das perguntas, pois elas me trouxeram até esse momento da minha vida e demarcam territórios para mim que traduzem o futuro da pedagogia que eu acredito.

As motivações para o ingresso na docência com crianças da Educação Infantil ficaram claras desde o início da minha trajetória ao tomar posse no concurso público na Rede municipal. Estava ali uma professora iniciante com muitas dúvidas, alguns receios, mas também com sede de aprender. Uma das minhas maiores motivações era entender como se davam os processos de aprendizagem na prática, nas vivências diárias, nos conflitos que surgiam, quais as principais demandas das famílias e das próprias crianças vivendo contextos coletivos, muitas delas pela primeira vez no espaço da escola. Lembro-me que era comum colegas de profissão estranharem minha escolha pela docência, porque acreditavam que uma pessoa pensante como eu deveria estar na coordenação ou até na direção pedagógica de uma escola.

Esse pensamento impregnado de um equívoco quase estrutural suscita as seguintes questões: quem "pensa" assume cargos de gestão, mas as professoras, no seu fazer, não são naturalmente pesquisadoras das suas práticas e, por isso, capazes de produzir conhecimentos e não apenas reproduzir? As crianças só iriam à escola para brincar, não sendo necessário um intelecto profissional potente que pudesse mediar todas as ações para levar à aprendizagem significativa? E as professoras que trabalham na etapa da Educação Infantil, segundo o imaginário coletivo, seriam professoras cansadas do "Fundamental" que agora teriam a honra de descansarem com as crianças de 2 a 5 anos? Como saber se a escola era o meu lugar? Justamente estando nele e vivenciando os inéditos.

A partir dos estudos realizados na especialização *lato sensu* em Educação Infantil no ano de 2010 e principalmente pelas trocas com Regina Coele Cordeiro[4] – que era a supervisora pedagógica do Centro Municipal de Educação Infantil (Cemei) e minha professora durante a Especialização pela Unimontes –, aprofundei sobre temas como concepções de infância, desenvolvimento infantil, currículo, planejamento, registros e formação continuada. Eu tinha um receio latente de me acomodar conforme os anos passassem na função de professora, e isso para mim era inaceitável. Construir uma pedagogia das relações sempre foi minha prioridade dentro da escola, levando em

[4] Regina Coele Cordeiro é autora de capítulo neste livro: "Entrelaçando experiências de vida pessoal, acadêmica e profissional: os passos e impasses da Educação Básica ao Ensino Superior".

consideração a criança na sua forma mais genuína de ser e estar. Regina Coele foi e é minha referência nesse processo, uma vez que eu iniciava minha trajetória na docência e ela já tinha experiência como professora universitária e supervisora nas instituições municipais.

Naquele tempo eu não conhecia ainda a abordagem pedagógica das escolas de Reggio Emília, região norte da Itália, uma referência no cuidado e na educação das crianças e suas infâncias. O pedagogo italiano Loris Malaguzzi (1920-1994) deixou um legado inegável para a educação no seu país e, sobretudo hoje, me faz pensar nos meus primeiros passos como professora, nas primeiras questões que me atravessaram, como a pedagogia das relações. No Cemei e na pós-graduação falávamos muito sobre as múltiplas inteligências e como reconhecê-las e favorecê-las no processo educativo, falávamos sobre Freinet (1896-1966), sobre Montessori (1870-1952), mas foi somente a partir de 2016 que comecei a aprofundar e trocar ideias com um novo grupo, em uma escola da rede privada, acerca da abordagem defendida por Malaguzzi.

Nesse período mencionado, veio à mente as práticas também defendidas por Regina Coele enquanto supervisora pedagógica. Para mim, tanto ela quanto Malaguzzi tinham muito em comum, a começar por uma filosofia educativa baseada na "subjetividade, no diálogo, na conexão e na autonomia" (Moss; Dahlberg, 2017, p. 11). Nesse sentido, Vea Vechi (2017, p. 45) traz uma contribuição quando diz que, "no campo da educação, o conceito de conhecimento deveria ser definido de maneira mais aprofundada e consciente, para permitir crescimento e evolução em condições de maior entusiasmo e vivacidade cultural".

Não cabe a nós, profissionais da educação, o conformismo. A repetição de atividades mecânicas revela uma concepção de criança imatura e incapaz, que fará o que o adulto espera dela. Há diversas formas de registros autorais, tempos e espaços que precisam ser considerados para tal. Durante todos esses anos essa foi sempre a maior angústia vivenciada por inúmeros professores e professoras, e especialmente por professoras na Educação Infantil. Não muito raro, é possível ver reproduções nessa etapa que lembram o Fundamental I, sua lógica de parâmetros e expectativas de aprendizagens. Se antes eu não tinha a prática da docência com as crianças, com o tempo e a experiência, eu me deparei com o entendimento de que questionar o imposto e validar um currículo vivo, do cotidiano, é o que traduz verdadeiramente a docência com crianças.

Durante essa trajetória, em determinados momentos, eu me senti solitária e, ao mesmo tempo, percebi que o coletivo é rico, pois possibilita trocas, aprendizagens, mas muitas vezes essa mesma coletividade limita a criação pelas exigências padronizadas. Pensar em formas de comunicar aprendizagens que evidenciem a criança no seu processo de construção do conhecimento é talvez a maneira mais verdadeira de extrapolar o trivial, que nos faz lembrar da importância da pesquisa, do confronto de ideias, da quebra de paradigmas e, principalmente, do legado disso tudo. Aqui podemos nos lembrar da metáfora das 100 linguagens da criança que tanto Loris Malaguzzi enfatizou e que a escola como instituição muitas vezes rouba 99 delas, não só das crianças, mas das professoras também.

Viver um tempo e um espaço com crianças exige de nós competências e inovação. Escutar e observar, acolher hipóteses sobre a vida, o mundo e suas maravilhas. Eu sonho com uma escola plural, com professores protagonistas de suas histórias e semeadores de beleza através de suas ações. Resgato mais uma vez a minha infância, a paisagem dos flamboyants, o fio invisível de "ser tão" gente, tão pó de estrela, ou simplesmente ser natureza viva: terra, planta, bicho, água, minerais e tudo o mais que subjetivamente poderia minha imaginação criar e aceitar como verdade. É preciso reconhecer nesse lapso temporal a professora que fui, que sou e que serei a partir de agora, a partir das belezas da ação pedagógica nos espaços escolares dos quais fiz parte até aqui e ainda farei.

A forma de pensar os registros com as crianças e revelar suas pesquisas no cotidiano – sim, as crianças pesquisam o tempo todo – constitui para mim um legado, mas outras professoras, outros pesquisadores e pesquisadoras das práticas nas escolas da infância deixaram de lado. A partir de 2017 eu comecei a investir em vários cursos de formação (cursos livres, viagens pedagógicas, incluindo uma nova pós-graduação iniciada em 2020, na pandemia, conforme mencionei anteriormente) e na continuidade da minha biblioteca particular pensando nesses temas e no redimensionamento da minha prática. Estar em um contexto favorável à reflexão entre pares[5] tem sido para mim um canal de reconhecimento da vez e da voz das crianças, mas também da nossa condição como profissionais e autores genuínos do nosso fazer.

O exercício da docência com crianças na Educação Infantil possibilitou um deslocamento em busca de mais inspirações e qualificações, seja através das trocas entre meus pares no cotidiano das escolas, ou dos cursos que fiz até o presente momento, das funções que exerci, das leituras, dos diálogos com outras realidades educacionais, inclusive fora do Brasil, principalmente durante o ano de 2020, quando ficamos em quarentena. Todas essas experiências teceram articulações entre prática e teoria de uma forma potente. Esta escrita nasce da necessidade de contextualizar essa articulação e desvelar a minha formação docente como um projeto de vida que destaca o que eu acredito, o que eu vivo e o que eu espero realizar.

Para uma professora que trabalha com as crianças e suas infâncias, sendo elas, as crianças, o centro desse processo, sem esquecer da minha posição de pesquisadora da minha própria prática, dar visibilidade ao trabalho na Educação Infantil é, sem dúvida, enaltecer a riqueza do cotidiano que milhares de professoras vivenciam todos os dias. É imprescindível aqui não romantizar o processo de tornar-se professor ou professora. Intrinsecamente relacionado a esse processo, há a complexidade que envolve não apenas as relações dos professores e professoras com as crianças, mas suas singularidades dentro de um organismo coletivo que envolve a todos durante anos de dedicação. Um exemplo disso, dessa complexidade, foi o retorno presencial à escola, em 2021, quando muitas demandas ficaram evidentes, afetando diretamente a todos nós.

[5] Desde julho de 2020 me encontro junto a um grupo de estudos formados por professoras da Educação Infantil chamado do Ser Tão Infância que ajudei a criar durante a pandemia.

Todos nós, de diversas maneiras, fomos afetados pelo tempo de quarentena e pelas restrições sanitárias em decorrência da pandemia, que nos afastou de amigos, parentes e do nosso cotidiano escolar com as crianças e os colegas de trabalho. Não é segredo os prejuízos que as crianças e mesmo os adultos tiveram em relação à interação social, o que motivou o retorno à escola levando em consideração principalmente os danos psicológicos desse afastamento social. Alimentar a esperança e retomar aos poucos o que a pandemia havia tirado era imaginar o impossível se fazendo possível. Para isso, foi preciso pensar em novas formas de estar, novos arranjos no espaço e instrumentos, até então inimagináveis, para lidar com as crianças na escola: luvas, máscara, *face shield*, distanciamento, cronogramas para rodízios das crianças, inclusive da entrada e saída e assim por diante. Era preciso reviver a "vontade imaginadora" que só as crianças nos trazem nos seus jeitos, seus comportamentos, descobertas, perguntas afeto e relações. Nas palavras de Gandhy Piorsky (2016, p. 96):

> A criança pequena, já desde o final do primeiro até o sétimo ano de vida, é vitalizada de um crescimento contínuo da fonte imaginal. Tudo o que lhe chega pelos sentidos – visão, olfato, tato e paladar – logo se submete à lei sintética da vontade imaginadora. O vasto campo de sua alma, lastreada pelos conteúdos do inconsciente coletivo, busca a síntese, tem um olhar concentrador. Trabalha com os diminutos, encarnando a *cosmicidade* de sua alma no microcosmo material e sensório de seu brincar.

A partir da reflexão acima é possível destacar a "cosmicidade" que só a criança consegue apreender e externar de si: o brincar, sua vontade imaginadora, sua assertividade com o entorno e com as sensações que atravessam sua tenra existência. Resgatei minhas primeiras ideias sobre o chão batido, sobre o céu estrelado, e me dou conta, neste exato momento, da conexão inabalável de tudo. Meu chão da infância, simbolicamente representado pela terra fértil de relações e de vida intensa, pelo encontro com pessoas-crianças dos espaços coletivos da Educação Infantil.

As reflexões durante todo o tempo de pandemia até o retorno híbrido, que aconteceu em 2021, nos trouxe a beleza de pensar a escola da infância como um lugar onde o cotidiano é vivo, onde as crianças podem estar a seu modo em diversos contextos de aprendizagens. Essas reflexões me levaram a pesquisar sobre a lógica do emparedamento, tema pelo qual me interessei em decorrência da pandemia e seus desdobramentos para as crianças e para os adultos, sobretudo o papel da escola no sentido de estreitar ainda mais a relação da criança com a natureza (Tiriba, 2021).

Como ampliar as possibilidades no retorno presencial e favorecer propostas para as crianças que pudessem valorizar os movimentos ao ar livre, a observação da natureza do entorno, o pertencimento a esse tempo e lugar de ser criança? Em condições atípicas de protocolos sanitários, foi preciso repensar a minha prática docente e garantir os direitos de aprendizagens das crianças de forma cada vez mais respeitosa e potente, sem perder aquilo que de certa maneira mais encanta a criança: a criação e o brincar.

Foi preciso refletir a partir de um lugar de acolhimento. O valor da escola na infância não pode ser pautado na condição de atendimento aonde a criança vai quando não tem ninguém para ficar com ela. Ao contrário, a necessidade é de reafirmar o valor do espaço coletivo da escola, suas possibilidades de construção de práticas e culturas que valorizem o pensamento infantil nas suas mais variadas dimensões e perspectivas. Para isso, é preciso ampliar o olhar e a escuta como princípios pedagógicos, sair do lugar-comum de uma lógica adultocêntrica, que está sempre a rondar, para uma lógica pautada na complexidade das relações na Educação Infantil.

A esse respeito, saliento a contribuição de Hoyuelos (2019, p. 25), que nos propõe a seguinte afirmação: "a escola infantil é uma organização complexa, na qual ocorrem acontecimentos complexos. Essa é sua identidade irredutível. Mas por que a complexidade? Porque é ela que nos permite não simplificar os problemas". O brincar no cotidiano das crianças bem pequenas é o que mais as aproxima da verdade do próprio desenvolvimento. A capacidade de explorar, investigar, testar hipóteses, ampliar e estabelecer relações com o mundo é o que define uma criança ativa, respeitada no que faz e tem potência para fazer. O desejo é pensado aqui como capacidade de afirmação. Antes da pandemia já realizávamos várias vivências nos espaços externos, mas não brincávamos tanto com água, nem na Rede pública, nem na privada.

Foi em maio de 2021 que, tanto na Rede privada quanto na pública, por meio de decretos, foi dada a opção às famílias para retornarem com suas crianças para as instituições de forma presencial ou híbrida, para aquelas famílias que optassem por deixar as crianças em casa acompanhando atividades pedagógicas de forma online. O mês de maio é uma época que já começa a esfriar na região de Montes Claros, no norte de Minas Gerais. Assim, parecia impensável promover brincadeiras, banhos de mangueira e ducha, já que a pandemia ainda estava em evidência e existia uma lógica do senso comum de que as crianças, e até mesmo os adultos, pudessem adoecer. As famílias e, nós também, tínhamos uma expectativa do não adoecimento de qualquer pessoa, embora de forma natural isso acontecesse ao longo dos meses.

Ainda que sucintamente, a seguir, apresentarei uma experiência vivenciada com as crianças de 2 e 3 anos, durante o ano de 2021, porque foi uma das minhas vivências docentes, compartilhadas via internet,[6] que resultaram das minhas buscas e dos estudos que venho realizando nos últimos cinco anos, quando me propus a dedicar profundamente sobre essa relação entre criança e natureza. Quais estratégias utilizar com crianças que frequentam o espaço escolar pela primeira vez e de forma híbrida? Quais gestos de pertencimento, recepção e afeto desenvolver com essas crianças? Quais contextos e materiais oferecer para não empobrecer as vivências, mas que seguissem os protocolos de segurança? Desde o início, muitas perguntas surgiram como possibilidade de interação, brincadeira e investigação das crianças ao ar livre.

E foi assim, por meio da relação com o espaço, os objetos, as pessoas e a natureza, que as crianças se viram indo "à praia" num dia quente de sol! Isso aconteceu em

[6] Compartilhei essa experiência no canal Ser criança é natural, na live Escuta sensível para o retorno presencial: vivências com água e fogo.

meados de agosto, mês mais quente e com ventos na região. A minha turma era composta de 16 crianças (idades entre 2 e 3 anos), dois grupos desse total de crianças, em semanas alternadas, tiveram a mesma oportunidade de brincar de praia. O primeiro grupo contou com duas meninas e cinco meninos, o segundo grupo, com seis meninos e duas meninas. Apenas uma das crianças continuou em casa por escolha da família. Na primeira vez que organizei o contexto para as brincadeiras, não sabia que a pesquisa das crianças pudesse levar à "praia". Conforme elas interagiam umas com as outras, a sensorialidade era aguçada e memórias das vivências em família emergiram através de suas falas com os pares e com os adultos, e foi assim que a palavra *praia* surgiu. Na primeira vez o espaço foi preparado com bacias e brinquedos em formatos de animais marinhos, bolas, peneiras, funis, baldes, dentre outros. Foi possível observar que as crianças conversavam o tempo todo entre elas, testavam hipóteses e se mostravam muito felizes em estar envolvidas nesse processo.

Sendo assim, nos próximos contextos organizados, o trajeto feito para se chegar "à praia" foi alterado, desta vez passando pelo jardim, ao som das ondas do mar (reproduzido com uma caixinha de som dentro de uma bolsa), o que indicava a proximidade da praia. Essa aura despertou entusiasmo e participação ativa. Cada grupo de crianças se envolveu de forma peculiar com o mesmo contexto, evidenciando o jogo simbólico. Algumas crianças, numa clara ação de brincar e pesquisar, testaram hipóteses: como encher uma bacia com concha? Como transportar água de uma bacia para outra utilizando uma concha menor? E assim, numa sucessiva ação pesquisadora, a criança constrói sua própria narrativa a partir do que ela sente, pergunta, explora, apreende, seja pela novidade ou pela familiaridade.

A perspectiva da documentação pedagógica considera fotos, vídeos e falas como observáveis. Foram esses observáveis que evidenciaram ainda mais a concepção que a escola tem sobre os processos de aprendizagem das crianças bem pequenas. Para Paulo Fochi (2019), as experiências e os registros do cotidiano da escola da infância estão entrelaçados com a perspectiva de comunicação dessas vivências, ou seja:

> Nesse sentido, é preciso criar uma certa organicidade entre o modo de desenvolver a prática pedagógica e de narrar as experiências de aprendizagens das crianças, de tal forma que a força que há na capacidade do agir dos meninos e das meninas seja acolhida na forma como a ação pedagógica é desenvolvida e em como é comunicada (Fochi, 2019, p. 17).

Ao interpretar as cenas vividas, cada gesto e movimento, cada fala, traduz uma experiência e, sobretudo, dá notoriedade ao tempo que a escola articula em favor das crianças e de seus potenciais investigativos. As bacias da brincadeira não eram apenas bacias, elas continham água, esse elemento fascinante para as crianças. A natureza se revela de formas extraordinárias e o contato com a água, a areia e as conchas, entre outros materiais que foram agregados aos contextos, enriqueceram o brincar. O que afunda? O que flutua? Com a bacia vermelha não se vê o reflexo do sol nas laterais, mas com as bacias transparentes isso é possível? O que é mais gostoso, se molhar ou molhar o colega? Foram inúmeras fotografias que capturaram a riqueza do cotidiano,

revelando uma escuta mais atenta, um olhar mais sensível do adulto ao que a criança traz como imaginação criadora.

A relação com a natureza se apresenta nesse trecho sobre minhas experiências docentes através das árvores, do jardim, do entorno, das plantas, dos pequenos insetos, das sensações do corpo em contato com o vento, com a água, dos pés descalços. Eu também senti a criança que fui um dia, testando hipóteses naquele espaço do quintal, acolhendo o azul infinito do céu dos dias de agosto até meados de setembro. Prenúncio da primavera: desemparedados!

Segundo Richard Louv (2018, p. 29), "a natureza se mostra de muitas maneiras: um bezerro que recém-nascido; um animal de estimação que vive e morre; uma trilha de chão batido em meio a árvores; uma cabana aninhada em urtigas". Para nós, criar memórias do vivido fora do ambiente da sala referência nos fez ainda mais pertencentes àquele tempo e espaço da escola. A autora Luciana Ostetto (2017), que aborda temas como pesquisa e prática pedagógica, narra sobre como as crianças são curiosas:

> as crianças são curiosas e grandes pesquisadoras, mexendo e explorando tudo o que veem. Como professoras, pensamos em potencializar o olhar, a curiosidade e o interesse observados, organizando tempos e atividades que ampliassem suas possibilidades de fazer suas próprias pesquisas, brincando ao ar livre e/ou envolvidas com elementos da natureza (Ostetto, 2017, p. 92).

Não foram poucas as devolutivas das famílias sobre a alegria e o prazer da criança estar ali todo dia, vivendo e compartilhando brincadeiras. Então, a manifestação do orgânico, da cosmicidade do brincar, desmistificou todos os anseios iniciais de que talvez não fosse conveniente brincar com água. Ao contrário, o brincar sustentou e garantiu riqueza na convivência, agregando valor à minha forma de pesquisar o cotidiano das crianças. Assim, venho me constituindo uma professora que carrega as marcas dos tempos e espaços, e também anseios, mas que busca amplificar as possibilidades de um legado histórico-social que rompe paradigmas.

Considerações finais

Mais do que escrever sobre uma experiência significativa com as crianças, o propósito deste texto é trazer consigo a inevitável referência pessoal do ser humano e do ser professora constituída a partir das memórias de vida que, aliadas a performances de estudo, significaram para mim um caminho coerente na educação. As reflexões sobre a formação inicial e continuada para o exercício da docência na Educação Infantil nos desloca como profissionais para um lugar de fala comumente velado em alguns contextos educacionais.

Esta narrativa evoca esse lugar de fala que em vários aspectos me lembra o último curso de extensão que fiz pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com o professor e pesquisador Rodrigo Saballa de Carvalho. Dentre os diversos temas discutidos no curso presencial na universidade, um dos mais relevantes foi a formação

docente para trabalhar nas escolas de Educação Infantil, o que reforçou o compromisso com o exercício da docência e a responsabilidade pela autoformação, ou seja, essa busca incessante a que me referi ao longo do texto e que me motiva até o presente momento.

Não romantizar as mazelas da formação inicial para trabalhar na educação é um princípio norteador para pensarmos de forma lúcida a própria trajetória profissional, marcada por anseios, desejos, aspectos emocionais e relacionais, frustrações e alguns equívocos. Eu vim do chão de terra e da paisagem bucólica e sempre sonhei em desvendar os mistérios do universo. Deparo-me nesse fechamento com a convicção de que a voz da professora aqui é também a voz da pessoa que tem uma carga de todas as experiências pessoais de nascimento e formação cultural e familiar.

Somos o que fazemos? Fazemos o que somos? Certo é que "sempre sonhei com isso. Ter a força das lagartas. Ver asas surgindo do meu corpo de verme. Voar em vez de arrastar-me pelo chão. Apoiar-me no ar e não sobre a pedra" (Coccia, 2020, p. 60).

Referências

COCCIA, Emanuel. *Metamorfoses.* Tradução de Madeleine Deschamps e Victoria Mouawad. Rio de Janeiro: Dantes, 2020.

CRAIA, Eladio C. A procura pela diferença virtual. *In*: JARDIM, Alex Fabiano Correia *et al*. (Org.). *Experimentações filosóficas*: ensaios, encontros e diálogos. São Carlos: EduFSCar, 2009. p. 67-82.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter. Convite à dança. *In*: VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia*: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017. p. 7-19

ESCUTA sensível para o retorno presencial: vivências com água e fogo. 2022. 1 vídeo (76 min). Publicado pelo canal Ser criança é natural. Disponível em: https://www.youtube.com/watchapp=desktop&fbclid=PAAaZXBz2RlcIQP78DQedJaO7vuLwhl15s6pzfUlx6JXYghI9VYSgfj5uYm6g&v=zUbXunRnipw&feature=youtu.be. Acesso em 30 set. 2024.

FOCHI, Paulo (Org.) *Mini-histórias*: rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil – OBECI. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.

HOYUELOS, Alfredo; RIERA, María Antonia. *Complexidade e relações na Educação Infantil.* São Paulo: Phorte, 2019.

LOUV, Richard. *A última criança na natureza*: resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. Tradução de Alyne Azuma, Cláudia Belhassof. São Paulo: Aquariana, 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). *Registros na Educação Infantil*: pesquisa e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 2017.

PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão*: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS, Ednalva Martins. "Ser Tão": a insustentável leveza da metamorfose da natureza que somos. Trabalho de Especialização, 2022. Casa Tombada, Bragança Paulista, SP. Disponível em: https://acasatombada.com.br/artigos-e-tccs/ser-tao-a-insustentavel-leveza-da-metamorfose-da-natureza-que-somos/. Acesso em: 30 set. 2024.

SANTOS, Marcos-Ferreira. Cantochão das antífonas choronas. *In:* PIORSKI, Gandhy. *Brinquedos do chão*: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016. p. 13-18.

TIRIBA, Lea. *Educação infantil como direito e alegria*: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

VECCHI, Vea. *Arte e criatividade em Reggio Emilia*: explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância. Tradução de Thais Helena Bonini. São Paulo: Phorte, 2017.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Ednalva, pra mim você tem nome de estrela… Deve ter mesmo caído do Céu. Mulher, que potência e delicadeza de escrita, estou encantada e fico pensando que não vejo a hora de seu capítulo ser publicado, pois já quero te citar por aí! Suas reflexões aqui são muito pertinentes, um divisor de águas na identidade da profissão.

Jéssica Helena Santos de Abreu
Florianópolis, 5 de março de 2024.

Ednalva, querida! Ao ler o seu capítulo, me lembrei do saudoso Manoel de Barros: "Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade". Eu li poesia, eu senti o cheiro do chão de terra batida. Eu vi uma criança vivendo sua infância na exuberância da natureza. E vi que essa criança permanece viva em você. E isso me faz acreditar que as nossas vivências e experiências são fundamentais e indissociáveis na construção da nossa profissão, no caso, professora da Educação Infantil. Seu capítulo traz a força da terra, do caminhar firme, traz o brilho e a poesia das estrelas, traz a arte do barro, e a importância da criança no "rejunte" do refazer a humanidade. Traz reflexões sobre a escuta e o escutar, sobre sair do lugar, e não conformar com a repetição. No mais, sinto-me agradecida por ler e ver seu capítulo. E para finalizar, a poesia de Manoel de Barros completa o que senti: "As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul. Que nem uma criança que você olha de ave".

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 24 de julho de 2024.

Ednalva, seu texto é uma belíssima jornada poética entre o Céu e a Terra, entre o passado e o presente, entre a infância e a prática docente. A metáfora das estrelas que permeia sua narrativa é particularmente tocante e inspiradora. Ela nos lembra que, assim como as estrelas brilham e iluminam a vastidão do cosmos, nossas experiências e memórias também têm o poder de iluminar nossa trajetória profissional. Amei a maneira como você entrelaça memórias pessoais e filosofia para explorar a complexidade e a beleza da vida e também da prática docente. Identifiquei-me com a parte que você diz que algumas pessoas demonstravam estranheza quando viam uma "pessoa pensante" como você no cargo de professora. Que bom que há pessoas como você, capazes de cometer a ousadia de ser professora pensante e autora! Seu texto é um convite para que todos nós, educadores e educadoras, deixemos nossas histórias e práticas brilharem na intensidade das estrelas.

Bárbara Souza Teixeira
Belo Horizonte, 25 de julho de 2024.

REGINA COELE CORDEIRO

Pedagoga pela Rede Municipal de Montes Claros/MG, trabalhei na Educação Básica pública municipal por 32 anos nas etapas da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental e modalidade da Educação de Jovens e Adultos, no período de 1985 a 2017, ano em que me aposentei. Professora da disciplina Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes).

Doutoranda (2022/2025) em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Mestra (2018) na linha Infância e Educação Infantil pelo Programa de Pós-graduação Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora no campo da formação de professores e Educação de Jovens e Adultos.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9862-293X
E-mail: reginacoele2016@gmail.com

CAPÍTULO 10

ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS DE VIDA PESSOAL, ACADÊMICA E PROFISSIONAL: OS PASSOS E IMPASSES DA EDUCAÇÃO BÁSICA AO ENSINO SUPERIOR

Regina Coele Cordeiro

O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam.
João Guimarães Rosa, 1994, p. 25.

Cresci ouvindo histórias da minha mãe, tanto dos livros que ela lia e recontava para mim e meus irmãos quanto da sua trajetória de vida, que ouço atentamente até os dias atuais. São histórias recheadas de emoções e lições de vida que marcaram fortemente a sua vida árdua: órfã de mãe aos 6 anos de idade, trabalhando desde a infância, ouvindo que a escola não era lugar para meninas, pois o destino delas são os afazeres domésticos. Assim, aprendi, com a experiência de ouvir, a buscar referências ancestrais que marcam meu jeito de ser e ressignificar minha forma de encarar a vida.[1]

Acredito que por trás de todas nós, neste lugar de mulher, professora e pesquisadora, tem sempre uma história pessoal a ser desvendada. Em abril de 2023, no decorrer da escrita deste capítulo, a vida me apresentou um desafio, além de muitos que já superei. Comecei uma luta contra um câncer de mama. Decidi não parar as minhas atividades profissionais, mesmo com todos os efeitos colaterais que o tratamento quimioterápico provocava. Aprendi na luta pela cura que devemos transbordar aquilo que Deus plantou em nossos corações, por meio da fé e da persistência, fazendo o que tem que ser feito, todos os dias. Acredito também que em cada um de nós vive a força e o amor de muitos que vieram antes, e o sonho e a esperança de muitos que virão depois. Tomar com amor a força da nossa ancestralidade nos impulsiona a prosseguir na educação e fazer do mundo um lugar melhor para viver.

Este capítulo também diz sobre a persistência quando apresento parte da minha história pessoal entrelaçada à profissional na Educação Básica rumo ao Ensino Superior. No decorrer da escrita apresentarei os distintos lugares que percorri e os encontros com os diversos sujeitos sociais (crianças, educandos/as jovens-adultos/as, acadêmicas/os e professoras/es) durante a minha caminhada. Tenho como objetivo

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Ednalva Martins Santos; Denise Alves dos Santos; Jéssica Helena Santos de Abreu; Juliana Alves Bezerra de Andrade; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

apresentar os desafios relacionados à formação inicial e continuada que se fizeram presentes durante a minha trajetória profissional de 32 anos como pedagoga na Educação Básica.

E assim, neste capítulo, apresentarei tópicos relacionados desde a minha infância até a vida adulta, entrelaçada às vivências profissionais, quando me aposentei aos 54 anos de idade e 32 anos de trabalho. Com certeza da minha incompletude, apresentarei o meu modo de olhar o vivido, reconhecendo diante desse percurso a experiência de ensinar e aprender pela ação e reflexão, conforme nos aponta Paulo Freire (1996, p. 25) em suas inúmeras obras: "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender".

Quem sou eu? Quais lembranças da infância remetem a minha escolha profissional?

> *Na lembrança, o passado se torna presente e se transfigura, contaminado pelo aqui e agora.*
> Magda Soares, 2001, p. 37.

Sou a terceira filha, dentre os seis, do casal Dina e Altair Cordeiro, que morava numa fazenda chamada Lajedo, localizada às margens do Rio São Francisco – MG. Lá, minha mãe alfabetizou muitos, como ela mesmo diz em seu livro *Cá entre nós*: "foi uma fase boa de minha vida, ver tanto idoso alfabetizado por mim. Eram uns trinta alunos, não perdiam uma aula mesmo tendo muitos moradores do outro lado do rio. Lembro-me de quase todos os nomes" (Cordeiro, 2017, p. 219).

A minha mãe cuidava dos afazeres domésticos, dos filhos e do marido. A única permissão que ela tinha, por parte do meu pai, para trabalhar fora de casa, era ser professora. A justificativa era que, nesta ação educativa, ficaria apenas algumas horas fora de casa e continuaria cuidando dos filhos e do marido. Esta visão nos reafirma as velhas explicações acerca da feminilização da profissão docente, baseadas na proximidade entre os papéis de professora e mãe, além da facilidade de conciliação entre a atividade profissional e os afazeres domésticos.

Na década de 1970, já morando na cidade de São Francisco – MG, aos 8 anos de idade, presenciei e acompanhei minha mãe alfabetizar jovens e adultos pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Naquela época eu ainda não tinha o entendimento do processo político que estávamos vivenciando e da ideologia que estava por trás daquele programa de alfabetização que se restringia a um exercício de aprender a "desenhar o nome". A minha mãe tinha concluído apenas a 4ª série, mas isto não importava, pois o MOBRAL recrutava alfabetizadores sem muita exigência, qualquer um que soubesse ler e escrever podia ensinar. Como nos afirma Soares (2003), a inexistência de experiências e estudos sobre a alfabetização de adultos a definia como algo "simples", "fácil", que pudesse ser realizada por "qualquer pessoa, ganhando qualquer coisa".

A minha mãe não teve a oportunidade de concluir os estudos quando criança, mas sempre teve um fascínio pela leitura. Lia muitos romances e fazia questão de nos contar tudo que lia. Lembro-me dela estudando sozinha para terminar as séries finais

do Ensino Fundamental por meio das provas do supletivo que aconteciam todo final de semestre. Neste caso, o estudante se matriculava, recebia as orientações de estudos e se submetia às provas das disciplinas para as quais se sentia preparado. Para isto, minha mãe saía de São Francisco para fazer as provas em Montes Claros.

O Ensino Médio foi concluído pelo do ensino semipresencial, hoje designado Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC). Nesta modalidade, o aprendiz estudava sozinho, com horários para sanar suas dúvidas na própria instituição. Na sequência, submetia-se às provas, no momento em que se sentisse preparado. Neste período, ela não precisava ficar viajando para fazer as provas, pois já morávamos em Montes Claros.

Dentre os seus seis filhos, quatro conseguiram concluir o Ensino Superior e dois concluíram apenas o Ensino Médio, pois precisaram trabalhar para se manter. Lembro-me na infância de gostar de brincar de "escolinha" e sempre brigava para fazer o papel de professora. Acredito que no meu subconsciente eu já tinha a definição da minha profissão quando crescesse.

A escolha da profissão e o início da carreira profissional

Me movo como educador, porque primeiro me movo como gente.
Paulo Freire, 1996, p. 19.

Escolher uma profissão aos 18 anos de idade não foi uma decisão fácil! Decidi fazer vestibular para Odontologia, mas o curso ainda não existia em minha cidade, o que seria inviável. Quanto à Pedagogia, ouvia os comentários que ser professora não tinha muito valor, principalmente financeiro. E eu queria prosperar financeiramente. Enfim, a decisão pelo curso de Pedagogia teve como peso a possibilidade de cursá-lo na cidade em que eu residia, pois não tínhamos condições financeiras de assumir um curso fora da cidade de Montes Claros.

Ingressei-me neste curso em 1982, pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Norte de Minasem Montes Claros, atual Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), sem saber nada sobre aquele curso, pois para ser professora poderia fazer apenas o Curso Normal do 2º grau. Mas sabia que ser pedagoga é uma posição de grande responsabilidade. Depois que ingressei no curso de Pedagogia nunca pensei em mudar de área, pois a cada ano que passava eu me envolvia e me encantava mais pela educação. Houve um processo de identificação com o magistério, plenificando a certeza de que estava escolhendo a profissão que me realizava.

O período de transição entre a formação e a profissão aconteceu no ano de 1985 quando assumi o cargo de Supervisora Pedagógica em uma escola dos anos iniciais do Ensino Fundamental, antes denominado 1ª a 4ª série, no município de Francisco Sá, próximo a Montes Claros (local onde quase não se encontravam pessoas habilitadas na área). Três meses depois, fiz uma seleção na Rede municipal de Montes Claros e fui admitida para trabalhar com o mesmo cargo em uma escola da periferia, assumindo o trabalho em duas instituições, uma estadual e outra municipal.

O trabalho inicial foi muito desafiador! Vou expor aqui dois desafios que mais me impactaram: para início de conversa, era o meu primeiro ano de trabalho, não tinha experiência com a cultura escolar, com a prática pedagógica, com a relação professor-estudante; e, segundo, a maior parte das professoras[2] que ali estavam já trabalhavam há vários anos no magistério e tinham aversão à figura do "supervisor", por considerar que esta função estaria ali para "vigiar" e controlar o trabalho. Como acompanhar aquelas professoras experientes profissionalmente, com mais idade do que eu, que consideravam que já sabiam de tudo, que não tinham mais o que aprender? Como trocar ideias com supervisores, que naquela década se limitavam ao papel de fiscalizar? Percebia uma professora falando com a outra: "será que ela está pensando que vai nos ensinar?"

Analisando os estudos de Michael Huberman (2007), educador e pedagogo que influenciou o pensamento educacional nos anos 1980, sobre o ciclo de vida profissional dos professores, tornou-se claro a importância dos primeiros anos do exercício profissional, quando as/os acadêmicas/os terminam o curso de Pedagogia e iniciam suas funções docentes nas escolas de Educação Básica. A partir da minha experiência, comecei a me conscientizar de que os primeiros anos como iniciante são os mais decisivos na vida profissional docente, pois marcam de diversas maneiras a nossa relação com a profissão, levando-nos até a desistir do trabalho na educação.

Como nos afirma Nóvoa (2023, p. 79), os primeiros anos como iniciantes "é o tempo mais importante na maneira como nos tornamos professores, na construção da nossa identidade profissional". Ele nomeia este momento como "indução profissional", considerando que se trata de professores que já são profissionais, mas que ainda se encontram em período experimental, com nível limitado de autonomia. Nóvoa (2023) defende que a indução profissional deve ser concebida como um primeiro momento da formação continuada, sendo as/os professoras/es mais experientes as/os responsáveis por este processo de inserção das/os iniciantes, apoiando a entrada na profissão.

No que se refere ao segundo desafio, acompanhar o trabalho de professoras que já estavam em final de carreira, com experiência de fazeres acumulados, que já tiveram passagens de descrédito com o trabalho do supervisor, todas as propostas levantadas, na intenção de contribuir e qualificar as práticas educativas, eram criticadas ou invisibilizadas – diziam que seria posto em prática, mas entravam na sala de aula e exerciam a prática do jeito que sabiam e sentiam seguras de levar os/as estudantes a aprenderem.

Tive que recuar, me colocar no lugar delas, ouvindo-as e respeitando as experiências que carregavam, sem a intenção de querer mudá-las com as ideias que eu considerava inovadoras. Depois de alguns anos, cheguei à conclusão de que deveria mudar a mim mesma, e conquistá-las pelo diálogo, cumplicidade e respeito por toda a trajetória percorrida ao longo daqueles anos. Acredito que consegui aproveitar a oportunidade, com diálogo e construção de vínculo coletivo, que possibilitou o meu

[2] As profissionais das escolas com as quais trabalhei nas décadas de 1980 e 1990 eram mulheres, motivo pelo qual vou me referir a elas no feminino.

crescimento e a mudança de algumas práticas pedagógicas exercidas na escola. Considerei esta relação imprescindível para que eu pudesse encontrar espaço reflexivo de uma identidade profissional, que considero ser individual, mas, ao mesmo tempo, coletiva. Hoje consigo fazer uma reflexão sobre a minha postura ao considerar que os conhecimentos teóricos eram mais importantes do que a experiência e a prática desenvolvida por aquelas professoras.

No início da década de 1990 coordenei a área pedagógica em uma escola de tempo integral da rede municipal, construída para ser considerada referência no município. Nessa década, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky chegavam com força até nós. Foi um período de muitos estudos e muitas aprendizagens na carreira profissional. A escola tinha um currículo específico, que atendia aos/às estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, com uma carga horária diária de oito horas, sendo, no turno matutino, aulas com áreas do currículo de uma escola regular e, no turno vespertino, atividades diversificadas (oficinas, esporte e relaxamento). Apesar do empenho da maioria, enfrentávamos vários impasses no cotidiano, como: recursos materiais reduzidos para oficinas, falta de formação específica para lidar com as áreas definidas no currículo de uma escola de tempo integral. Naquele período acreditávamos que a formação das professoras deveria acontecer por meio de reuniões pedagógicas, com temas definidos por um grupo de coordenadores da Secretaria Municipal de Educação (SME), e não pelas professoras que tinham suas necessidades e desafios cotidianos. A SME marcava esses encontros com todas/os as/os professoras/es da rede em um único espaço.

Os planejamentos quinzenais, que aconteciam na escola, eram realizados conjuntamente, para que as professoras elaborassem e construíssem os seus próprios conhecimentos, sendo o supervisor pedagógico um suporte que mediava essa construção. Discutíamos sobre os nossos fazeres, saberes e sobre nossos não saberes. Compartilhávamos modos de preparar aulas, de avaliar os níveis de escrita das crianças, de registrar o próprio fazer. Lembro-me que tínhamos muita preocupação em avaliar o nível de escrita em que as crianças se encontravam, mas tínhamos os desafios de organizar atividades que pudessem contribuir com a superação das hipóteses construídas pelas crianças. Como isto não estava muito claro, percebia que as professoras acabavam retornando as ações para aquilo que já conheciam no método de alfabetização dito tradicional.

Por questões políticas vivenciadas com as mudanças das administrações nos municípios, esta escola teve sua proposta alterada, alegando ser uma escola muito cara para o município. Alegavam que a mesma escola, ao mudar a proposta, poderia atender o dobro de estudantes. Comecei a me sentir sozinha, com ideias e propostas sem eco ou elo. Neste contexto de desestímulo pelo que estava fazendo, solicitei voltar a trabalhar com a equipe da SME no órgão central, onde passei a trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trajetória da Educação de Jovens e Adultos trilhada no município de Montes Claros

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996), a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte da Educação Básica, como modalidade nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Assim, o município de Montes Claros sentiu-se obrigado a destinar um espaço sistematizado, dentro da Secretaria Municipal de Educação, para direcionar atendimento aos jovens-adultos que não frequentaram a escola ou não concluíram os estudos na idade considerada apropriada pela lei. Nesse período, pude perceber que, mesmo sendo reconhecida pela legislação vigente, a realidade mantinha uma grande distância entre as intenções promulgadas na lei e o seu cumprimento efetivo.

Em 1997 foi implementada na SME, dentro da Divisão do Ensino Fundamental, uma Seção da Educação de Jovens e Adultos. Fui convidada a assumir a coordenação dessa seção, onde, com uma equipe de pedagogos, a partir de um diagnóstico da realidade do município, organizei propostas e iniciei projetos e ações que pudessem atender aos anseios da comunidade.

A alfabetização dos jovens-adultos era um dos maiores desafios que as professoras relatavam enfrentar. Foi uma experiência marcante na minha carreira profissional, pois empreendemos "batalhas" para que essa modalidade de ensino, de fato, se estabelecesse nos moldes de uma educação que possibilitasse a todos os sujeitos envolvidos o reconhecimento merecido. Neste lugar de coordenadora me assumi como um ser aprendente, um ser em construção numa sociedade em que as políticas públicas caminham na contramão da democracia, do respeito à diversidade e das condições dignas de vida para os cidadãos.

Até o ano em que assumi a coordenação, o atendimento aos jovens e adultos no município era realizado apenas pelo Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos (PROAJA), implantado com o objetivo inicial de alfabetizar os funcionários analfabetos da prefeitura, dentre eles, aqueles que trabalhavam na limpeza da cidade. Outras ações voluntárias por meio da igreja, de associações de bairros, da sociedade civil existiam no município, mas não encontrei registros deste trabalho.

A EJA é um campo de direitos dos sujeitos sociais que vivem processos diversos de exclusão (Arroyo, 2005); mas, ao mesmo tempo, são sujeitos que criam, recriam a cultura, lutam, sonham e impulsionam as políticas públicas e a escola para um processo de mudança (Soares; Giovanetti; Gomes, 2005). Com o ar de "justiceira" que considero ter, apaixonei-me pela EJA, pela luta que deveria ser travada, pelas conquistas almejadas. Íamos avançando e conseguimos alcançar resultados visíveis, até mesmo no olhar daqueles jovens-adultos que ali estavam. Sempre acreditei, como nos afirma Arroyo (2005), que uma proposta pedagógica para EJA deveria dialogar com os saberes e significados que os jovens e adultos acumularam em suas trajetórias de vida. A seguir, compartilho um texto de um ex-estudante do PROAJA, por considerá-lo intenso de gratidão pelas suas conquistas. Severiano trabalhava na limpeza urbana – comumente chamado gari – e produziu o texto, em 2002, no período em que eu estive na coordenação.

Eu quero que todos prestem atenção
naquilo que eu vou falar.
A coisa melhor do mundo que eu fiz
foi começar a estudar.

A gente que é analfabeto
é considerado uma pessoa cega.
Muitas das vezes sentimos vergonha
até de nossos próprios colegas.

Quando eu entrei no PROAJA
não sabia ler e nem escrever.
Eu ainda erro muitas palavras,
mas dá prá todo mundo entender.

As aulas estão em todo lugar
só não estuda quem não quer.
Eu não falo só para os homens,
falo também para as mulheres.

Nós estudamos bastante
falando sobre a limpeza.
A coisa mais bonita que eu acho
é preservar a natureza.

O Prefeito tem uma frase bonita
que chama "jogar limpo".
Se a população nos ajudar
nossa cidade ficará um brinco.

Eu estou emocionado
não me canso de falar,
tenho fé em Jesus Cristo
que um dia vou me formar.

Eu não posso esquecer
de agradecer minha professora.
Ela me deu muita força
juntamente com a supervisora.

Eu vou parar por aqui
de meus erros eu peço perdão.
Vou despedir de todo mundo
deixando minha saudação.

Vânia, eu te agradeço
pela força que você está me dando.
De seu aluno rude,
que se chama Severiano.

Ler este poema me enche de orgulho, porque tenho consciência que fizemos um trabalho que contribuiu com a transformação de vida de muitos dos sujeitos que frequentaram estes espaços educativos, conforme nos apresenta Soares (2003) em *Deixar*

de ser sombra dos outros. Considero, também, que essa transformação foi recíproca, enquanto eles avançavam, nós, professoras, avançávamos na compreensão do nosso trabalho neste processo de libertação.

Para avançarmos nos debates da EJA no município e na região do norte de Minas, ousamos criar o Fórum Regional de EJA do Norte de Minas, com o apoio do Fórum Mineiro, coordenado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foram encontros importantíssimos para o avanço e reconhecimento do atendimento da EJA na região. A intervenção nas políticas públicas foi um ponto-chave para avançarmos na qualidade deste atendimento.

Com a intenção de oferecer uma educação que fizesse diferença na vida dos jovens-adultos, a equipe de especialistas da seção (da qual eu era parceira) e seus/suas professores/as, por meio de estudos e discussões, avançaram ao elaborar uma proposta pedagógica comprometida com a história de vida dos/as estudantes. A qualidade do debate sobre o papel político da EJA, a partir de fóruns e debates acerca da modalidade, contribuiu para buscar melhorias no campo metodológico da proposta construída pela equipe.

A referida proposta tinha como direcionamento os ideários de Paulo Freire, com foco no diálogo e respeito à cultura que os jovens-adultos traziam para sala de aula. Os eixos norteadores da proposta eram a interdisciplinaridade e o trabalho temático, articulados com a metodologia de projetos, por considerar que este caminho contribuiria com a participação dos educandos em todas as etapas do processo de aprendizagem, do planejamento à avaliação. Os temas discutidos e desenvolvidos com os projetos eram: identidade, saúde, trabalho, meio ambiente, sexualidade e afetividade, cultura popular, ética/cidadania e Brasil – reconhecendo o nosso país (Montes Claros, 1998). A partir dos estudos realizados com as/os professoras/es, consideramos que tal proposta deveria ser percebida à luz das teorias que colocam os sujeitos do processo – professor e estudantes – como estruturadores do conhecimento, ou seja, como elementos que agem e interagem numa relação dialógica, buscando, cada qual, construir o seu próprio modelo de mundo (Freire, 1996).

Em 2004, com a mudança da gestão municipal, fui transferida da função de coordenadora da EJA para uma instituição de Educação Infantil do município, etapa da educação que trabalhei até o ano de 2017, quando me aposentei com 32 anos de trabalho. Foram anos de experimentações e realizações profissionais que nunca imaginei vivenciar. A proposta da instituição, que funcionava no espaço do Serviço Social do Comércio (Sesc) em parceria com a prefeitura, tinha uma filosofia que prezava pela organização e pela seriedade. Tinha uma equipe multidisciplinar[3] e um espaço de estudo e reflexão para as/os professoras/es. A instituição tinha a intenção de ser referência para os outros Centros Municipais de Educação Infantil (Cemeis). Uma Educação Infantil pública de qualidade para as crianças da classe popular era o lema que carregávamos em nosso "peito". Tudo

[3] A equipe multidisciplinar era composta por professores de áreas específicas que assumiam as aulas de Artes (musical, cênica e plástica), Educação Física, Inglês e Espanhol. Tínhamos também acompanhamento da saúde física e bucal das crianças.

que começamos a vivenciar era novo para Educação Infantil no município, sendo um deles o currículo e a equipe de professoras/es por área. Vários questionamentos nos eram impostos pela comunidade escolar, como: será que as crianças tão pequenas não vão perder a referência do professor? Será que a dinâmica de troca de professores contribuirá com a socialização e desenvolvimento das crianças? No decorrer de todo o processo isto também era avaliado, e chegamos à conclusão de que as crianças se inserem no contexto vivido com muita tranquilidade, ao passo que tanto o modificam quanto por ele são modificadas.

Mas não seria possível trabalharmos sem nos preocupar com a nossa formação. Combinamos que as formações com as/os professoras/es aconteceriam semanalmente. Nestes encontros discutíamos sobre os nossos desafios e dúvidas que nasciam da ação com as crianças, das nossas limitações e da relação com a família. Assim, íamos aprendendo a olhar o trabalho que realizávamos, a interrogá-lo e a repensá-lo à luz das nossas inquietações. As/os professoras/es que ali trabalhavam passavam por uma seleção por meio de entrevista e muitos desistiam logo que iniciavam, principalmente aqueles que nunca tinham trabalhado em escola. Hoje não tenho dados concretos sobre isto, mas penso que seria interessante uma reflexão sobre essas desistências.

No momento em que a efervescência das ideias e experiências estavam sendo cultivadas neste Cemei, aconteceu a mudança da gestão administrativa do município, e a SME contratou um sistema de apostilamento[4] para todas as instituições educativas, incluindo as instituições de Educação Infantil. Nesta direção, o sentido de um trabalho autônomo e diferenciado foi misturado com um engessamento imposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Foi neste período que iniciei a pesquisa que teve como objetivo analisar as ações de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros destinadas às/aos professoras/es da Educação Infantil na gestão administrativa 2013-2016. O trabalho descreve e analisa as ações da SME, bem como os significados atribuídos pelas/os professoras/es e supervisoras/es.

Consciente de que a ação docente requer saberes e fazeres que ampliem nossa capacidade de pensar, argumentar e fazer escolhas com sensibilidade e bom senso, retornei à Unimontes, em fevereiro de 2017, por meio de concurso público, no curso de Pedagogia, como professora da disciplina Educação de Jovens e Adultos, onde me encontro trabalhando (2024) na formação inicial de futuras/os professoras/es da Educação Básica. A formação inicial e continuada faz parte do meu campo de pesquisa, por acreditar e sonhar com uma formação que parte das necessidades vivenciadas pelas/os professoras/es junto aos/às estudantes. Este ainda é um desafio histórico a ser superado coletivamente, no contexto das escolas, das universidades e das políticas públicas.

[4] Material padronizado, produzido por uma empresa privada, organizado em textos, explicações e exercícios, distribuídos em blocos de cadernos correspondentes a cada período bimestral do ano letivo – conforme organização do calendário da Secretaria Municipal de Educação para o Ensino Fundamental. A Educação Infantil tinha uma organização trimestral do calendário, mas teve que se adequar à proposta bimestral do material.

Finalizando…

Trabalhando no contexto da universidade, percebo que ela é o alicerce da formação conjuntamente com as escolas da Educação Básica, com as/os professoras/es, com foco numa parceria baseada no diálogo. É necessário que o chão da escola, onde a prática docente acontece, seja também o espaço de pesquisa e reflexão dos sujeitos que ali estão inseridos.

Acredito que nossa caminhada pessoal e profissional deve ser com luta, mas também com serenidade, leveza e alegria, que são ganhos que a maturidade nos presenteia, como nos afirma Freire (1996, p. 90), "a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca". Renasci várias vezes! Depois de tantos desafios e renascimentos, Deus me permite recomeçar novamente. Gratidão pela possibilidade da escrita deste texto autobiográfico, que por meio dele pude rememorar e refletir sobre minha trajetória pessoal e profissional.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Educação de jovens-adultos*: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amelia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 dezembro de 1996.* Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos /pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

CORDEIRO, Dina. *Cá entre nós*. Montes Claros: Caminhos Iluminados, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MONTES CLAROS. *Proposta político-pedagógica da Educação de Jovens e Adultos.* Montes Claros: Secretaria Municipal de Educação; Seção de EJA, 1998.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, António. (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Portugal: Porto, 2007. p. 31-62.

NÓVOA, Antônio. *Professores*: libertar o futuro. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

SOARES, Leôncio José Gomes. Deixar de ser sombra dos outros. *Caderno do Professor*, CRP/SEE-MG, n. 11, p. 49-51, dez. 2003.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. *Metamemória-memórias*: travessia de uma educadora. São Paulo: Cortez, 2001.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão*: Veredas. Rio de Janeiro: Aguilar, 1994.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Regina, fiquei encantada com sua história, desde os relatos sobre a sua mãe alfabetizadora de adultos até a sua luta pela qualidade da educação nos vários níveis de ensino. Que trajetória rica e inspiradora. Que interessante pensarmos sobre as condições materiais, sociais e econômicas que levaram muitas de nós a escolher a pedagogia como possibilidade de formação acadêmica e ascensão profissional. Muitas vezes essa é uma escolha em uma situação em que não há muitas opções. Acredito que isso diz muito sobre quem são os professores e as professoras de nosso país, características que forjam a identidade docente na educação brasileira.

Jéssica Helena Santos de Abreu
Florianópolis, 9 de fevereiro de 2024.

Amei te conhecer um pouquinho por meio da tua escrita e da tua trajetória, Regina. Quão essencial você foi e é para educação, por meio dos distintos lugares pelos quais você passou, como também pela dedicação para com todos os sujeitos que encontrou pelo caminho. Fossem professores, crianças, responsáveis ou adultos, seu engajamento e dedicação para com a educação é admirável. Obrigada pelo presente da sua existência, você nos inspira.

Juliana Alves Bezerra de Andrade
Florianópolis, 9 de fevereiro de 2024.

Regina, que prazer ler o seu texto! Muitas de nós tivemos desafios parecidos no início da carreira, seja em um aspecto ou no outro. E penso que por você ter passado por essa experiência, numa época um pouco diferente da atual, nos dá subsídios para refletir que como professoras ou mesmo "supervisoras", em algum momento, temos semelhanças relacionadas no início de nossas carreiras. E como foi importante eu ter começado minha carreira na Educação Infantil com uma pedagoga do seu gabarito não apenas técnico, mas comprometido com o social, com a formação docente. Você sempre foi minha referência na forma como pensa a educação e na sua trajetória tão bonita.

Ednalva Martins Santos
Montes Claros, 29 de abril de 2024.

HELLEN MARTINS

Professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2010. Exerço, desde 2016, a função de Assessora Pedagógica nas Diretorias regionais Centro-Sul e Pampulha, buscando estreitar a resolução dos desafios diários entre as instituições escolares e a Secretaria de Educação.

Mestra (2023) em Educação na linha de Pesquisa Didática e Docência pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Graduada em Pedagogia (2017) pela Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC). Especialista em Gestão Escolar e Educação, Diversidade e Intersetorialidade pela UFMG.

Tenho grande fascínio nos estudos que envolvem a busca pela reflexão dos saberes docentes, desde como eles são construídos até serem ressignificados ao longo da vida profissional.

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-6923-6974
E-mail: hellencostamg@gmail.com

CAPÍTULO 11

RESERVATÓRIO DE SABERES: MEMÓRIAS E REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE UMA PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Hellen Martins

Sou mãe, negra, professora, mineira raiz, nascida em Belo Horizonte há 38 anos, quando finalizo a escrita deste capítulo em 2024.[1] Minha infância foi arraigada de negligências, abusos emocionais, físicos e sexuais por um adulto que deveria ter exercido um papel de protetor, de segurança. Já na adolescência e início da vida adulta, outras pessoas assumiram essa função de restringir meu lugar de mulher livre no mundo. Nesse cenário, reportando minhas lembranças da infância, a escola sempre foi meu lugar de refúgio, lugar de calmaria e acolhimento. Lembro-me de passar pelo portão de entrada e sentir que era um portal, um espaço onde tudo era possível. Tinha uma relação de cumplicidade com minhas duas professoras, Tânia e Regina, na antiga 1ª série. Elas me ensinaram a ler e a escrever, me colocavam quase sempre como ajudante, e esse posto era recebido por mim como um lugar de importância e destaque, sensações que pouco tinha fora dos muros escolares. Tínhamos uma intimidade em um nível de colher alface em nossa horta de casa e levar como forma de carinho para elas.

O ambiente escolar tinha uma característica de liberdade, de não ter a necessidade do medo, lá tinha regras, tinham adultos que me protegiam, me ensinavam e me direcionavam para ser uma pessoa de bem. Nesse contexto de lugar de proteção, fui me tornando uma adolescente encantada por essa profissional, professora. Em minha família, tenho uma tia que é pedagoga, agora aposentada, e que teve uma grande influência também por esse direcionamento profissional. Percebo que são muitos sentimentos que integram essa paixão pela educação, é a vontade de transformação, acolhimento e cuidado com o próximo que me guia, ao mesmo tempo, mediando o processo de aprendizagem daquele indivíduo que vivencia tantas outras experiências e relações fora dos muros escolares.

Perpassei toda a etapa de Ensino Básico na rede pública e isso me trouxe uma bagagem de vivências baseadas no esforço da busca contínua de ampliação daquilo que já conhecia. Comecei a trabalhar em uma madeireira para ajudar financeiramente em casa, fui emissora de pedidos, logo me tornei caixa, em seguida fui para o escritório e finalizei minha jornada de cinco anos na empresa como secretária-executiva do

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Denise Alves dos Santos; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Noeme Rosa de Carvalho; Juliana Moreira Borges; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Henrique Melo Franco Ribeiro.

diretor. Essa ascensão me trazia um sentimento positivo em relação à minha capacidade de ser quem eu quisesse ser profissionalmente.

Em 2010, aos 25 anos, inaugurei minha trajetória profissional na Educação em uma instituição da rede parceira da Educação Infantil de Belo Horizonte. Ainda vivendo grandes mudanças, foi nesse momento que, finalmente, foi possível concluir o curso de Magistério no antigo Colégio Tito Novais. As vivências desse período, me trouxeram grandes impactos em relação ao que aprendi no curso de Magistério e com as demandas diárias das crianças da turma que assumi a docência. A dinâmica rápida e fragmentada da rotina da Educação Infantil possui uma singularidade de mediações que convoca as professoras[2] a uma sensibilidade e empatia, para transitar entre o planejamento e a reorganização da prática diante das necessidades da infância. Nesse caminhar, é importante não nos perdermos nas mediações sem teoria, como também na supervalorização da teoria.

Compreendo que o processo da escrita autobiográfica é outra vertente da formação docente (Nóvoa, 1998; Lomba, 2021; 2023; Lomba; Faria Filho, 2022). Contudo, para produzirmos um texto acadêmico, exige-se um letramento científico que muitas vezes não se aprende na academia. Esse caminho é árduo e necessita um deslocamento interno gigantesco, que posso validar a partir das minhas experiências até aqui com o Grupo de Estudo e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb).

Neste sentido, este capítulo tem por objetivo abordar a minha conexão afetuosa com o campo da educação desde a infância, destacando desafios vivenciados na formação inicial, assim como as vivências de professora pesquisadora antirracista na Educação Infantil. Pretendo ainda apresentar reflexões sobre o planejamento pedagógico na compreensão de que este junto à prática docente envolve um emaranhado de saberes que compõem a nossa profissionalidade docente, visto que o ato de planejar nos permite acessar múltiplos saberes.

Após esses anos de estudos, percebo o quanto gosto e preciso pesquisar sobre as relações existentes entre o planejamento pedagógico e a minha vida de professora. Quais saberes acesso no momento em que penso em uma mediação planejada? Quais as implicações que a minha cultura possui no momento de planejar? Nesse processo, objetivando entender quais são essas relações estabelecidas, eu tenho revisitado mais vezes a minha trajetória pessoal e profissional em busca do autoconhecimento.

Primeiros passos como docente

Estar à frente de uma turma de crianças de 5 anos trouxe-me a sensação de estranheza e tive muitos receios e insegurança nesta primeira experiência docente. Meu primeiro dia foi muito tenso, consigo lembrar do suor caindo no meu rosto. As crianças

[2] Na maior parte deste texto serão utilizadas as palavras *professora* e *professoras* a partir do reconhecimento político de que esta profissão na Educação Infantil é exercida majoritariamente, e historicamente, por mulheres.

me olhavam assustadas, pois usava um chapéu de palhaço para criar uma comunicação com elas. Busquei cantigas que ouvia na infância, brincadeiras que eu considerava interessante, e assim fui tecendo um momento de aproximação. Sempre acreditei que a aproximação do adulto com a criança facilitaria as interações no processo de cuidado e educação na Educação Infantil. Conhecer as preferências das crianças, seus gostos culinários, suas músicas e tudo aquilo que a compõe enquanto criança, são "acessos" que faz parte das especificidades da docência com bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil.

Assim, entrelaçando os saberes, meus e das crianças, hoje consigo refletir sobre a importância daquela escolha inicial que fiz enquanto docente. Validar aquilo que eu sabia e ampliar os conhecimentos e identidade daquele grupo de crianças, agregaram a minha trajetória de saberes docentes. Como diz Tardif (2012), autor que debruça seu olhar sobre saberes do professor, possuímos um "reservatório de saberes" que, juntos, são úteis para nossa mediação profissional.

Nesse contexto, fui percebendo nas formações oferecidas pela prefeitura de Belo Horizonte que meus conhecimentos para a construção de um processo que auxiliasse a criança a desenvolver determinadas habilidades eram iniciais e que apenas o Magistério não era o suficiente para que eu pudesse elevar o que aquelas crianças já sabiam do mundo. Então, em 2011, tracei metas para minha vida acadêmica e profissional: graduar-me em Pedagogia, fazer especializações, mestrado e doutorado.

Iniciei o curso de Pedagogia presencial na Fundação Mineira de Educação e Cultura (FUMEC), porém, devido ao baixo salário como monitora de sala, infelizmente precisei trancar a matrícula no segundo período. Em busca de um salário melhor, procurei outra instituição que tivesse uma melhor remuneração. Em 2012, comecei a trabalhar em uma outra creche da rede parceira da regional Nordeste de Belo Horizonte. Paralelamente ao trabalho, estudava para prestar o concurso da prefeitura desta cidade, no qual fui aprovada em 2013.

Nessa creche, tive grandes desafios, pois, ao contrário da primeira, essa atendia um número maior de crianças e demandava um pouco mais dos meus saberes profissionais. Lembro-me que era um planejamento diferente do que eu estava habituada, um público mais diversificado, pois abarcava o bairro Padre Eustáquio e as comunidades periféricas do entorno. Eu tinha crianças que iam agasalhadas, com roupas novas, banho tomado, cabelos penteados, como também crianças que a última refeição era a que oferecíamos às 16 horas. Nesse sentido, eu buscava colocar em meu planejamento atividades que pudessem ofertar mediações de transcendência para todas as crianças, sobretudo para aquelas que tinham poucas oportunidades.

Sendo assim, planejar e proporcionar mediações atrativas e diferentes se tornou o ponto de partida da minha docência. Para conhecer as famílias da minha turma de 4 e 5 anos, elaborei um projeto chamado *Meu trabalho é…*, que tinha por objetivo estabelecer um diálogo com os responsáveis das crianças. Um responsável familiar, por tarde, era convidado a ir até a turma e conversava com as crianças, respondendo dúvidas sobre sua profissão.

Dentro da turma colocamos uma cadeira decorada e ali era possível ver muitas sensações no ar: os convidados felizes por estarem de alguma forma participando da vida escolar das crianças e sendo valorizados profissionalmente diante da instituição, as crianças extasiadas por terem a família em sua turma, e eu, por conhecer um outro lado daqueles adultos que tinha contato diariamente na porta da escola. Nesse projeto, recordo que tivemos a participação dos seguintes profissionais: cozinheira, segurança, babá, pedreiro e instalador de internet. Foi riquíssima essa parceria entre família e escola. Acredito muito que as interações de diversos atores na educação, proporcionam simbologias, e estas ressignificam nossos saberes.

Nessa construção de conhecimentos a várias mãos, histórias e vivências, nessa mesma creche, comecei a procurar o que a Prefeitura oferecia de suporte às professoras para que pudéssemos articular com nossas intencionalidades pedagógicas. Em 2012, pedi a coordenação a autorização para realizar o minicurso Territórios Negro e Aldeia para Infância, por uma formação que previa ampliar a aprendizagem de professoras da Educação Infantil em relação aos espaços museais da cidade. Naquele momento, percebi o quanto desse universo ainda era preciso desvendar. Sempre fui ao Museu de Arte e Ofícios, em Belo Horizonte, e só depois dessa formação percebi que todas aquelas estações onde as obras de arte ficam expostas possuem um significado da mão de trabalhadores negros, que eram habilidosos, inteligentes e pensavam a frente de seu tempo.

Após essa formação, foi proposto pela Regional de Educação Pampulha, que as professoras participantes pudessem levar suas turmas para o Circuito de Museus da cidade de Belo Horizonte e, com isso, pude proporcionar essa vivência para minha turma. Percebi que muitos nunca haviam entrado em um museu, e os que tiveram a oportunidade de entrar não puderam elaborar perguntas para o guia. Essas construções e reconstruções de conhecimentos trouxeram mais certeza de que estava indo para o caminho certo na minha profissão.

No período de 2012 e 2013, voltei para o curso de Pedagogia, no Centro Universitário Una, com ajuda do Financiamento Estudantil do Ensino Superior (FIES). Os estudos ficaram mais fáceis após o financiamento, pois era uma preocupação a menos e, assim ,fui administrando junto com a docência. Tive que me despedir da creche que trabalhava, pois havia feito um concurso para professora de Educação Infantil e logo tomei posse. A despedida foi um momento de muita gratidão para mim. O corpo docente, as famílias e as crianças me abraçaram de todas as formas, e isso encheu meu coração de agradecimento e um sentimento de ter ficado um pouco de mim naquela instituição. Acho que toda professora tem esse sentimento quando encerra um ciclo, seja ele em escola ou na turma em que leciona.

Nesse contexto de mudanças, assumi a docência em turmas de crianças de 4 a 5 anos, tive a oportunidade de estar na função de apoio à coordenação e fui convidada para substituir a diretora durante o seu período de licença maternidade. Nesse novo ambiente, me sentia mais segura enquanto professora, pois já tinha algumas vivências colhidas nas creches e o meu olhar foi sendo ampliado. Esse período trouxe vivências significativas que despertaram o meu interesse pela gestão escolar, que,

posteriormente, se tornou o tema do meu trabalho de conclusão de curso. Nesse momento fui direcionada a olhar para a escola sob outro ponto de vista, e gostei desse viés gestacional da educação e das inúmeras possibilidades de trabalhar com a formação docente.

Foi nesse período também que me aproximei dos estudos sobre gestão escolar e que despertei o interesse em entender e pesquisar sobre o papel e o perfil do gestor escolar. Aos poucos fui me identificando com tais concepções.

> A gestão escolar emerge para superar, dentre outros aspectos, carência de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos, de referência teórico-metodológico avançado para organização e orientação do trabalho em educação, de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para superação dos seus problemas (Luck, 2011, p. 23-24).

Pensar que é possível transitar nesse universo da gestão, imbuído de organização e planejamento, foi uma realização profissional. No decorrer da graduação, especificamente no quarto período, as questões das relações étnico-raciais foram ocupando grande parte das minhas indagações pessoais e profissionais. Questionar o acesso negado aos direitos sociais que a comunidade negra historicamente vivenciou, e que ainda podemos perceber em 2024, fez com que minha prática pedagógica viesse subsidiar a promoção das Relações Étnico-Raciais na Educação Infantil. Dessa forma, fui desenvolvendo práticas que enalteceram a cultura afro-brasileira, assim como o uso da literatura africana, de danças e músicas que trouxessem representatividade às crianças da instituição.

Assim, fui em busca da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) para embasar minhas intencionalidades, busquei entender sobre a legislação e pesquisei documentos que pudessem me ajudar a refletir sobre ela, como o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que dita "as exigências legais conferidas aos sistemas de ensino pelas leis 10.639 e 11.645 (Brasil, 2003; 2008), compartilham e atribuem responsabilidades entre os diferentes atores da Educação brasileira" (Brasil, 2013, p. 24). A noção da relevância social da ação docente sobre a infância, no sentido de garantir acessos e direitos, passava de um olhar micro para macro e se tornava cada vez mais significativa.

Em 2016, em uma turma de 3 anos, desenvolvi o projeto *Que bom ser diferente* em sala. Esse projeto surgiu pois percebi a necessidade entre as 20 crianças dessa turma em conviver com a diversidade de cabelos, de tons de pele e roupas. Percebi que, nas brincadeiras de faz de conta, as meninas negras da sala sempre interpretavam o papel de "empregadas", e isso precisava mudar. Começamos pela literatura, quando foram expostos livros com uma diversidade de temas, para que fosse possível debater com o grupo de crianças alguns preconceitos que estavam normalizados nas brincadeiras. Busquei evidenciar referências negras e indígenas de diversos setores, como moda,

futebol, novelas etc., para demonstrar que podemos ser o que quisermos ser. Tratamos de apresentar a culinária do continente africano, conhecemos brincadeiras e, assim, tecemos um olhar para a construção da identidade positiva de ser negro na percepção das crianças.

A literatura infantil foi suporte de toda essa mediação, pois acredito ser uma ferramenta de grande potência na mediação e na construção de conhecimentos na infância. Ela utiliza de dimensões lúdicas para a abordagem de temáticas importantes na construção de identidade.

> Por se constituir um campo discursivo, a linguagem literária, especificamente a literatura infantil, estrutura-se em discursos que nos permitem visualizar e analisar quais representações ou modelos de infância são produzidos nos textos narrativos. Tal característica está associada também ao caráter pedagogizante dos textos literários infantis, que muitas vezes impõem às crianças padrões comportamentais, regras sociais e morais socialmente valorizadas (Pereira *et al.*, 2017, p. 2).

Buscando evidenciar essa importância no meu fazer docente, a literatura foi a base de todas as mediações. Por meio de diversos contos literários, fomos descobrindo lugares, aprendendo brincadeiras, sobre culinária, até um passeio online a um museu africano fizemos. Tivemos alguns avanços na percepção das crianças daquela turma e, ao final, a coordenação pedagógica e eu avaliamos que, internalizar ações em nossa prática que promovam diariamente a implementação de uma educação antirracista auxilia na construção mais ampla e diversa de olhares na identidade das crianças. Esse projeto foi escolhido dentre outros da cidade de Belo Horizonte para participar do seminário CIRANDA, promovido pela Prefeitura, que tinha por objetivo refletir sobre práticas relevantes e promover a troca de saberes entre profissionais e escolas de Educação Infantil da Rede. Foi um momento de muito aprendizado e felicidade para minha construção profissional, pois pude perceber e aprender como acontece em outras instituições, como que minhas colegas de profissão abordavam e desenvolviam diversas temáticas em seus territórios.

Nessa troca de saberes e estabelecendo novas conexões, participei de uma seleção interna da Rede municipal para integrar a equipe de referência pedagógica da Educação Infantil na Diretoria Regional Centro-Sul, na qual fui selecionada. Esse foi outro grande momento de conquista e felicidade, pois poderia, assim, ter a oportunidade de aprender ainda mais sobre a formação docente e a gestão escolar, mas, dessa vez, em uma amplitude significativa na educação. Meu trabalho se baseava em acompanhar as instituições de Educação Infantil, escolas municipais de Educação Infantil (EMEIs) e creches, com o intuito de promover formações mensais e monitoramento das ações e projetos pedagógicos realizados.

Durante esse processo, fui percebendo o quanto é importante a formação docente em relação ao uso da literatura infantil na promoção da igualdade racial. Ao visitar as instituições de creches e escolas de Educação Infantil, com foco em observar a utilização da biblioteca, foi possível identificar como é escasso o acervo de livros que tratam dessa

temática. Em relação à representatividade literária, quase 90% das escolas que visitei ofereciam um acervo de histórias nas quais o enredo e as imagens não contemplavam a grande maioria das crianças negras que existiam e existem na regional. A partir desse dado, depositei minhas energias em tentar apoiar a gestão das instituições (direção e coordenação pedagógica) com formações na regional, com leitura de artigos que tratavam da Lei nº 10.639/03 e com a promoção de discussões coletivas que levassem os docentes à reflexão sobre a importância da representatividade do acervo, assim como nas mediações com o uso da literatura, a importância da bibliodiversidade na escola e os impactos que isso provoca na construção da identidade positiva na infância.

As coordenações pedagógicas e eu refletimos como é fundamental planejar o uso da literatura infantil. Não é possível utilizar esse momento apenas como passatempo. As obras precisam ser previamente conhecidas pelas professoras, de modo que elas consigam verificar a dimensão gráfica e a dimensão narrativa. É preciso avaliar se as obras não estão, de modo errôneo, propagando ainda mais a discriminação racial e a intolerância religiosa, ou promovendo o aumento de *bullying* com figuras estereotipadas, dentre outros aspectos. Planejar esse uso também pressupõe uma sistematização da mediação com a literatura, é uma forma profissional de utilizar um suporte pedagógico de modo diversificado, potente e com intencionalidade.

Esse trabalho despertou a vontade de pesquisar mais sobre o assunto, culminando, assim, na minha participação do processo de seleção de servidores para o curso de pós-graduação *latu sensu* Docência na Educação Básica na Universidade Federal de Minas Gerais (LASEB/UFMG), no qual ingressei no curso Educação, Diversidade e Intersetorialidade, ao final de 2018. Foi um ano e meio de muito estudo presencial, aos sábados, que trouxe a realização de um sonho pessoal, pela qualidade do que nos foi ensinado e pela conquista em estudar em uma Universidade Federal, que era um dos meus sonhos. Durante o curso, desenvolvi ainda mais a minha percepção sobre a relevância da formação docente e da gestão na promoção da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003) para a construção de um currículo que contemplasse todas as crianças. A pesquisa desenvolvida buscou investigar o uso da literatura como ação de grande impacto na construção de uma identidade com ampla representatividade, pois havia uma hipótese inicial de que o uso de livros literários é uma das estratégias pedagógicas mais utilizadas na EI.

Com essa busca incessante em ampliar a visão dos docentes sobre a importância dessa prática, ofereci a formação *Um olhar sobre a literatura infantil na perspectiva das relações étnico-raciais.* Nesse contexto de reflexões e início de novas práticas para alguns docentes, fui convidada a compor a comissão de organização do Congresso de Boas Práticas e avaliar os artigos submetidos por professoras que haviam feito "boas práticas" e gostariam de socializar durante o evento. Foi mais uma experiência incrível para minha vida profissional, acadêmica e pessoal. Para alegria da Regional Centro-Sul, três escolas foram vencedoras de práticas destaques, sendo uma delas a EMEI Cafezal, que apresentou uma prática de dramatização feita por professoras a partir do clássico *Chapeuzinho vermelho*. A protagonista foi uma professora negra e o enredo trouxe reflexões sobre a beleza dessa mulher. Dessa forma, ainda busco entender de que

maneira a gestão, seja ela no âmbito Regional, escolar ou das professoras com suas turmas nas instituições, pode interferir na construção da identidade da criança.

É preciso olhar para a trajetória da construção dos saberes docentes, ou seja, as vivências e as culturas, partindo do pressuposto que nossas vivências da infância, nossas experiências pessoais e profissionais, da adolescência e da vida adulta, são reelaboradas somando-se aos conhecimentos adquiridos na escola com as múltiplas interações (Nóvoa, 1992; 2007). Assim, enquanto profissionais, vamos amalgamando saberes e, ao chegarmos na escola, como docentes, nos deparamos com outros docentes e saberes que ali estão, sejam por parte de colegas de trabalho que já possuem uma caminhada profissional, sejam por aqueles que estejam iniciando sua carreira. Para Nóvoa (1992; 2007), é a partir dessas interações docentes que os conhecimentos pessoais se confrontam, se complementam, se estabelecem e conformam novos saberes.

Desse modo, percebemos a construção de um conjunto de saberes constituído de maneira compartilhada. Observamos que o ambiente escolar possui uma multiplicidade de saberes que envolve as inúmeras mediações ali estabelecidas, entre os profissionais que trabalham, bem como a comunidade. Percebo que na minha trajetória profissional e pessoal muitos saberes foram sendo tecidos a partir das conexões com minhas colegas da infância, da faculdade, dos cursos de pós-graduação, do trabalho, e assim fui construindo muito do que sou como professora de Educação Infantil.

Nessa perspectiva de construção coletiva de saberes, é importante identificarmos que o ato de ensinar, uma das práticas docente, não pode diminuir o significado desta ação ao mero "transmitir", como se o outro fosse algo vazio e que aguarda ser preenchido, principalmente na Educação Infantil, onde o olhar do adulto deve sempre transitar na dimensão da escuta, da sensibilidade e de compreender que na criança existe um sujeito produtor de múltiplas culturas, que possui uma visão de mundo ao chegar à escola. As crianças já possuem uma relação com o mundo ainda no período gestacional e compartilham a construção de conhecimentos com o meio onde vivem e com aqueles que as rodeiam. Trata-se de uma existência a ser empreendida de modo compartilhado. Como nos aponta Richter (2016), uma ação conjunta no tempo pressupõe o exercício de se conectar, conscientemente ou não, a todos esses saberes docentes.

> Estabelecer e oferecer pontes para o trânsito entre o que nós, adultos, sabemos e fazemos e o que as crianças sabem e fazem é alcançar chaves para cruzar fronteiras nos modos de interpretar e compreender nosso tempo. É apostar em uma mediação capaz de inserir valores e hábitos da cultura, mas que também autoriza e habilita a experiência da renovação […] uma mediação que considere o duplo sentido de formação cultural como pertencimento e renovação (Richter, 2016, p. 35).

Nesse trânsito de saberes, me sinto abastecida até aqui por muitas mediações que questionaram meus conhecimentos, meus preconceitos e ressignificam o meu lugar de fala. As marcas que foram sendo tecidas em mim pelas diversas interações em minha trajetória profissional possuem grande interferência no meu modo de pensar, agir, comunicar e aprender. Quando acontece um momento de conflito na turma, acesso meus múltiplos saberes, e cada um deles auxilia a minha tomada de decisão.

Considerações finais

Os passos que me trouxeram até aqui favoreceram o meu crescimento contínuo para que eu perceba quem sou, qual meu papel na sociedade e na vida das/os colegas professoras/es com as/os quais convivo, assim como na vida das crianças as quais tive contato, e de que maneira ainda posso contribuir para que meu olhar continue refinado para questões sobre as relações étnico-raciais, sobretudo no trabalho de formação de outros profissionais da Rede Municipal de Belo Horizonte.

Essa contribuição que desejo compartilhar com a Rede municipal de educação vem daquelas metas de me formar em Pedagogia, fazer especializações, mestrado e doutorado, que anunciei no início do texto. Hoje, como mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, construí a muitas mãos uma pesquisa que visa a valorização dos saberes docentes, buscando evidenciar a/o professor/a como protagonista na produção científica e acadêmica. Os conhecimentos obtidos no chão da escola podem e devem ser refletidos, pois somente a partir da reflexão crítica da prática pode-se estabelecer uma conexão significativa com o fazer pedagógico e os saberes da trajetória acadêmica.

Em minha trajetória sempre estive nesse lugar de eterna aprendiz. Ao chegar na universidade, em 2018, na pós-graduação de Diversidade e Intersetorialidade, vários saberes foram confrontados de modo saudável, construtivo, o que me fez refletir um pouco mais sobre o papel de ser produtora de saberes acerca da minha prática. Perguntei-me muito sobre a importância dessa busca pela promoção da profissionalização. Essa pergunta instigou e fomentou a minha vontade de continuar, assim como em toda minha trajetória até aqui, descobrindo novas possibilidades e novos conhecimentos. Acredito que nós, professoras, devemos alimentar diariamente essa vontade de buscar o novo, de tentar o diferente e desbravar o desconhecido.

Já no ano de 2023, ao concluir o mestrado profissional, percebi o encontro de muitos saberes. Avalio que tudo que aprendi nas minhas relações nos ambientes escolares, na minha vida acadêmica e pessoal, está sendo acessado e confrontado a todo momento. Enquanto mulher preta que me reconheço, tive a sensação de que este lugar de estudante universitária pública não é o meu lugar, não é para mulheres que são arrimos de família, não é para mulheres que trabalham mais de 12 horas por dia e não é para pessoas que estão em desenvolvimento do letramento acadêmico, ou seja, para as que ainda estão aprendendo a ser pesquisadoras. Essa percepção não está no campo do vitimismo ou do olhar de acomodação, pois meus passos até aqui não foram

poucos, minha caminhada, como descrevi, sempre foi de superações e pela busca, pela curiosidade.

Referências

BRASIL. *Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. *Plano Nacional de Implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

LOMBA, Maria Lúcia de R. (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021. v. 1.

LOMBA, Maria Lúcia de R. (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/88222/48158. Acesso em: 21 nov. 2023.

LUCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. (Cadernos de Gestão).

NÓVOA, António. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. *In*: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde; Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* 2 ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.
NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 14 abr. 2023.

PEREIRA, Reginaldo Santos *et al*. Era uma vez... a literatura infantil e as relações étnico-raciais nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL E SEMINÁRIO INTERNACIONAL POLÍTICAS PÚBLICAS, GESTÃO E PRÁXIS EDUCACIONAL. 6.; 2., Vitória da Conquista, 2017. *Anais* […]. Vitória da Conquista: *Práxis Educacional*, v. 6, n. 6, p. 3360-3371, 2017.

RICHTER, Sandra. *Ser docente na Educação Infantil*: entre o ensinar e o aprender. Brasília: MEC/SEB, 2016.

COMENTÁRIOS DE AUTOR E AUTORA APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Ei, Hellen, obrigado por seu texto. Além de sensível, mostra-nos a sua força e a sua garra na sua construção enquanto mulher, mãe, professora… Achei interessantes e muito pertinentes os projetos que você foi construindo com as crianças ao longo da sua experiência docente. Deu vontade de saber mais sobre eles, principalmente sobre aquele que você levou os pais para dentro da sua turma de crianças.

Henrique Melo Franco Ribeiro
Belo Horizonte, 30 de outubro de 2023.

Hellen, que riqueza de texto! Conhecer o/a autor/a através do texto é algo que me encanta. Então, prazer em conhecê-la! Seu texto vem trazendo sua coragem, suas superações, conquistas e desafios. Seu texto legitima a Lei nº 10.639/03 nos espaços de Educação Infantil. A formação é um dos caminhos para práticas mais humanas […] Obrigada por um texto impregnado de coragem e crença na Educação Infantil.

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 22 de março de 2024.

JULIANA ALVES BEZERRA DE ANDRADE

Professora de Educação Infantil efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC.

Fui servidora do município de São José – SC, de 2016 a 2018, e, desde 2019, da Prefeitura de Florianópolis. Exerci o cargo de diretora (2020) no projeto Educar no Verão; e de março a julho de 2023 estive designada no cargo de Assessora Técnica no Conselho Municipal de Educação deste mesmo município. No período de 2023 a 2025, me encontro em dedicação exclusiva para o exercício da pesquisa de mestrado por meio da licença de aperfeiçoamento vinculada à Prefeitura de Florianópolis.

Mestranda (2023-2025) em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Comunicação na Universidade Federal de Santa Catarina. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina com Especialização em Psicopedagogia Institucional, Educação Infantil e Séries Iniciais; Administração Escolar, Supervisão e Orientação; e em Educação Especial Inclusiva.

Orcid: https://orcid.org/0009-0005-3285-6182
E-mail: jualvesdeandrade@gmail.com

CAPÍTULO 12

INSERÇÃO E ACOLHIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: SOBRE AFETAR E DEIXAR-SE AFETAR

Juliana Alves Bezerra de Andrade

Sou professora de Educação Infantil e trabalho com crianças de 4 meses a 5 anos na Rede Pública Municipal de Florianópolis – SC, tendo o educar e o cuidar, por meio dos afetos e acolhimentos, como eixos norteadores do meu fazer docente. Dentre os entrelaçamentos da educação com a comunicação, venho encontrando pares – tanto nos espaços físicos quanto virtuais – dispostos a dialogar acerca do que nos atravessa, nos move e nos une: a busca por uma educação que respeite os direitos, as vozes e os afetos das crianças.[1]

Diante disso, meu objetivo neste capítulo é o de reafirmar a necessidade de uma comunicação contínua e um olhar cuidadoso com o processo de inserção dos sujeitos que compõem a primeira etapa da Educação Básica: crianças, famílias e profissionais docentes. Destaco ainda a necessidade de que esse processo, nas instituições de Educação Infantil, seja realizado com confiança e afetividade por meio da construção de vínculos entre os envolvidos nas relações educacionais pedagógicas, assegurando primeiramente os direitos das crianças.

Entretanto, diversos acontecimentos ligam as temáticas acima anunciadas. Mais do que fatos meramente temporais regidos pelo *chronos*, há narrativas de vida que se misturam e preenchem lacunas. Sendo assim, de qual trajetória me proponho a falar aqui? Entendo que a comunicação não é uma relação mecânica entre um emissor e um receptor, e ela se dá por meio das trocas entre as pessoas. Esse entendimento nos ajuda a compreender que a estrutura do mundo social e humano não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade. O diálogo deve basear-se em humildade e em pensamento crítico, pois como posso dialogar se me fecho à contribuição dos outros e se me sinto superior? "A autossuficiência é incompatível com o diálogo" (Freire, 1987, p. 46).

Tais preceitos acerca da educação e comunicação de Paulo Freire já me constituíam antes mesmo que ele me fosse apresentado – o que só ocorreu durante a graduação em Pedagogia –, visto que sempre enxerguei a vida como uma grande aventura. Para mim, narrá-la em diários e posteriormente – com a chegada dos artefatos tecnológicos em nossa casa por volta dos anos 2000, eu nesta época no auge dos meus 10 anos de idade

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Joselma Salazar de Castro; Denise Alves dos Santos; Ednalva Martins Santos; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Débora Marina Picinato; Jéssica Helena Santos de Abreu; Camila Vieira da Rosa Alves; Lidiane Pereira Evangelista; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Ronaldo Manoel das Mercês.

– em plataformas digitais, por meio de fotos e vídeos no Orkut, Facebook e Instagram, sempre fez muito sentido. Deste então as comidas, lugares, exercícios, momentos com a família, reflexões, tudo ganhava alguns segundos de espaço na minha vida virtual. Um *feed* narrando uma incrível trajetória: um cachorro, uma casa e – a partir dos meus 17 anos – uma professora.

A meu ver, o ordinário sempre foi extraordinário. Filtros para quê? Quando as cores das comidas – por mim preparadas através de receitas saudavelmente mirabolantes – já eram tão coloridas. Saturação? Desnecessário! Diante de cada nascer do sol às 5h da manhã que contemplei enquanto me dirigia para os treinos da academia, de *crossfit* e corrida. Uma vida plenamente vivida, registrada, acompanhada, curtida e comentada em uma plataforma digital.

Acerca desse mundo de comunicabilidade, acredito que nenhum ser humano se relaciona da mesma forma que o outro e é exatamente isto que torna as interações nos espaços institucionais de Educação Infantil tão únicas. Por este motivo, aprendi, a partir da realidade da comunidade educativa na qual estou inserida, a buscar a ampliação dos seus repertórios culturais. Partir unicamente da minha visão pessoal da realidade, enquanto profissional docente,[2] é não levar em conta as crianças, as famílias e os seus contextos. Precisamos considerar suas vivências a fim de pautar nossas próprias ações e garantir os direitos das crianças que ora adentram tais espaços institucionais de educação.

Sendo assim, anuncio desde já que me comprometo com uma Pedagogia da Infância que entende a criança como um sujeito capaz, reflexivo, produtor e reprodutor de cultura. Por acreditar nesta perspectiva que legitima as crianças nas relações de cuidado e educação, tanto com os outros como consigo (Rocha, 1999), é que defendo uma visão de mundo democrática e sensível à pluralidade das crianças e às suas subjetividades, e que acolha suas construções, valorizando suas jornadas individuais.

Entretanto, é importante contextualizar você, querido leitor que acolhe minha narrativa, que infelizmente nem sempre foi desta forma. A Educação Infantil no Brasil apresentou muitos avanços no decorrer dos anos e muitas transformações podem ser observadas. Destaca-se como marco inicial para a garantia do direito à educação das crianças a Constituição Federal (Brasil, 1988), que passa a reconhecê-las como sujeitos de direitos, além de a educação passar a ser direito da criança e dever do Estado, abandonando a ideia, muitas vezes preconcebida, de amparo e assistência, sobretudo às crianças pertencentes às famílias trabalhadoras.

> Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-

[2] Utilizarei o termo no gênero feminino, *as profissionais docentes*, a partir do reconhecimento político de que esta profissão é exercida majoritariamente, e historicamente, por mulheres. Tal termo reconhece todas as categorias que estão envolvidas diretamente na ação docente com as crianças.

> los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Do ponto de vista legal, a Educação Infantil[3] é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil, 1996). Sendo assim, acredito na importância da brincadeira com e na estruturação do cotidiano, mediante o processo de planejamento, observação, registro, avaliação e replanejamento. Estes são primordiais para as práticas pedagógicas.

Em meu fazer docente busco exercer um olhar sensível para com as crianças, mediante as suas múltiplas linguagens. Trata-se de uma dinâmica permanente de intervenções com base num contínuo processo de investigação do universo infantil, levando em conta estratégias como: a observação, o registro e a reflexão. Acerca desses dois primeiros, Ostetto (2008, p. 105) nos chama a atenção para o fato de que o registro e a observação "não estão baseados apenas no desenvolvimento, mas também nos conhecimentos, nas produções, manifestações e preferências das crianças". Ou seja, trata-se de uma documentação pedagógica composta por quatro eixos estruturantes – a saber: observação, registro, planejamento e avaliação –, algo a ser pensado para cada criança e sua família.

Neste caso, a documentação pedagógica que defendo deve partir primeiramente de uma observação atenta e sensível sobre a criança, de uma reflexão sincera de si e do outro, além de ser descentralizada do professor. Essa documentação, quando passa a ser responsabilidade de todos, acolhe e valoriza as escolhas das crianças que se sentem protagonistas e coautoras do trabalho, podendo discutir e opinar sobre o mesmo com mais propriedade. Tal como eu fui acolhida nos lugares pelos quais passei – e a isso me detenho a narrar a seguir –, luto por uma Educação Infantil que valorize a singularidade de cada criança, que acolha suas subjetividades e que não as encaixe, amolde, as "faça caber", mas que insira cada criança que pensa, descobre, cria, percebe, entende e, deste modo, muda a si e ao mundo ao seu redor.

Entre educação e comunicação: foi do casamento entre Nordeste e Sul do Brasil que nasceu a professora "manezinha"

Somos sujeitos históricos, construtores e modificadores da nossa própria realidade, mas também formados pela herança cultural daqueles que nos antecedem. Suas vivências, aprendizados, perdas e vitórias nos constituem em nossa subjetividade e na nossa construção identitária. Então, como falar de mim sem antes falar da minha família? Por esse motivo realizo uma breve narrativa acerca da trajetória acadêmica e profissional dos meus pais, que se faz necessária para situar o tempo e o espaço em que a minha própria trajetória acontece.

[3] Esta se divide em creche, 0 até 3 anos, e pré-escola, 3 até os 5 anos (Brasil, 1996).

Cearense "arretada", minha mãe foi criada em Fortaleza e lá formou-se técnica em Química pelo Instituto Federal do Ceará, casando-se com meu pai algum tempo depois. Após o casamento, mudaram-se para Santa Catarina, terra natal dele. Três anos depois eu nasci em Joinville, e minha mãe, uma jovem profissional em ascensão, abdicou da sua carreira na empresa em que trabalhava para se dedicar ao meu cuidado e educação. Sua decisão ocorreu no primeiro momento em que chegou para me buscar na creche, e lá eu chorava – um choro de saudade, disse-me ela um tempo depois –, partindo o coração de uma jovem mãe que vivia também seu próprio processo de inserção. Ela decidiu, portanto, com muita convicção, dedicar-se exclusivamente à minha educação e à de minha irmã mais nova; educação esta que foi sempre muito marcada pelo afeto, pela escuta e pela presença, características estas que também marcam a minha práxis docente.

Meu pai, por sua vez, precisou se qualificar para crescer profissionalmente. Como tinha apenas o curso técnico do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), prestou vestibular para Ciências Contábeis na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), passando na primeira tentativa. Minha infância foi, portanto, marcada pelos cinco anos em que meu pai trabalhava de dia e estudava à noite. Nos finais de semana aproveitávamos juntos, enquanto família, mas durante a semana, os momentos de estudo do meu pai eram a nossa prioridade: fosse a noite, quando chegava da aula, ou nas madrugadas, em que acordava mais cedo para estudar antes de ir trabalhar.

Por essa razão sempre soube que o estudo era o caminho mais assertivo, pois tive esse exemplo em casa. A formatura do meu pai foi linda! Arrepia-me até hoje lembrar do momento em que ele alcançou seu diploma e apontou para minha mãe, minha irmã e eu, sentadas na primeira fileira, no Centro de Eventos da UFSC. Naquele instante tive a certeza de que em um dia, não tão distante, ocuparia também aquele lugar de vitória.

Enquanto minha infância se desdobrava na adolescência, os diários iam marcando esses tempos, traduzindo as alegrias e anseios da juventude que ora eu ia deixando para trás. Era latente a necessidade que sentia de registrar os acontecimentos cotidianos dos meus dias nas folhas coloridas daquele caderno, para mim, tão especial. Apenas na faculdade pude dar nome ao sentimento que me impulsionava, ao ser apresentada a Paulo Freire e compreender seus ensinamentos.

Para ele, a existência humana não pode ser muda, portanto, minha presença no mundo "não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere, não como objeto, mas como sujeito" (Freire, 1996, p. 28). Ainda que tímida, inexperiente e sem fazer parte dos "grupos populares", recordo-me de tentar fazer a diferença nos espaços que ocupava: busquei ser monitora da sala informatizada da Escola Básica Municipal Anísio Teixeira – onde cursei a segunda parte do Ensino Fundamental –, oferecia-me para ajudar em grupos de estudo, candidatava-me a líder de turma, e fui, ao longo daqueles quatro anos, uma presença constante naquela rica biblioteca que ganhou meu coração.

Sendo aluna de escola pública até então, minha família sempre acreditou na educação e dava todo o suporte a mim e a minha irmã, para que não nos faltassem

subsídios para que realizássemos conquistas na trajetória escolar: livros eram adquiridos, dicionários, enciclopédias em CDs e outros. No Ensino Médio, a única opção no bairro no Sul da Ilha de Santa Catarina, em que residi durante toda a vida, eram as aulas noturnas. Por conta da violência que acometeu a localidade devido ao intenso tráfico de drogas, sendo o colégio, durante a noite, um dos pontos de venda das substâncias, minha família optou por matricular-me, bem como a minha irmã, em um colégio particular próximo de casa.

Entretanto, não tínhamos condições financeiras para subsidiar as mensalidades, as apostilas e os recursos que o ensino naquela instituição demandava: precisamos adquirir computadores, arcar com os estudos, não havia mais a merenda gratuita da cantina e os lanches diários eram caros. Foi neste momento que minha mãe precisou retornar ao mercado de trabalho, após 15 anos como "dona de casa", tendo apenas o ensino técnico em seu currículo. O supermercado a acolheu e lá ela trabalhou durante 15 anos, tendo crescido muito profissionalmente ao longo de tantos anos. Foi o segundo momento em que a necessidade de uma educação formadora se fez presente em minha história.

Já no "terceirão", a dúvida do curso de graduação surgiu: Pedagogia ou Psicologia. Mas a necessidade de começar a trabalhar logo falou mais alto. Ao final de 2007, com 16 anos, prestei vestibular na Universidade Federal de Santa Catarina e na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) para Pedagogia e com muito orgulho e para alegria da minha família, que até hoje guarda aquele telegrama da Udesc e a página do jornal com a lista dos aprovados da UFSC, passei em ambos.

Em 2008, com a aprovação do vestibular em mãos, aos 17 anos, fui em busca de emprego na área. Trabalhei como auxiliar de sala na colônia de férias de um Centro de Educação Infantil próximo a minha casa. Lá estive durante os quatro anos da minha graduação e conheci pessoas incríveis que marcaram minha trajetória e o fazem até hoje, como a professora Débora Picinato, também autora de capítulo neste livro. Naquele mesmo ano, apenas em março, três meses depois do meu ingresso no mercado de trabalho, é que iniciei o curso noturno na FAED[4]/Udesc. O professor Tito Sena[5] ministrou nossas primeiras aulas e a certeza da escolha do curso preencheu-me logo de imediato.

A forma apaixonada com que ele falava da educação transbordava de suas palavras, tornando impossível resistir a esse curso que tratava de filosofia, sociologia, psicologia e tantas bases essenciais para formação humana. Lá tive meu primeiro contato com Paulo Freire e compreendi que as escritas em meus diários durante a infância haviam me preparado para ocupar esse lugar no qual aos poucos ia tomando parte. Para Freire, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas é direito de todos os homens: "Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles um novo

[4] Antiga Faculdade de Educação, atual Centro de Ciências Humanas e da Educação.

[5] Professor da graduação e pós-graduação, muito querido entre todos, que faleceu em 2015.

pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão" (Freire, 1987, p. 86).

No segundo semestre de 2008, na intenção de comparar de forma prática os currículos das duas universidades públicas de Florianópolis, cursei Pedagogia na UFSC pela tarde e na Udesc pela noite. As tardes na Universidade Federal, UFSC, eram repletas de discussões maravilhosas, mas as noites na Udesc, a Universidade Estadual, possibilitaram que eu trabalhasse o dia todo, algo que foi necessário para mim e para minha família na época. Ao final do ano de 2008, optei pela graduação na Udesc. Ao passo que estudava à noite, trabalhava também pela manhã e à tarde em dois colégios particulares da região.

Foram quatro anos de intensa dedicação aos estudos e ao trabalho, e, ao final de 2011, me graduei em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Entretanto, após a graduação, optei por tentar outra área. Cursei Gestão de Pessoas com ênfase em Recursos Humanos porque estava atuando em uma companhia aérea. Por três anos decidi aguardar um concurso público na Educação em um local que me possibilitasse trabalhar apenas seis horas diárias, tendo uma boa remuneração, algo que o trabalho em escolas particulares não me oferecia na época. Até que no final de 2015 prestei meus primeiros concursos públicos para Educação e, em fevereiro de 2016, tomei posse como servidora pública efetiva do município de São José – SC, no cargo de professora de Educação Infantil, onde exerci a docência até o ano de 2018.

O município de São José vem crescendo em suas discussões acerca da infância e reafirmando a necessidade da oferta de cursos de formação para seus servidores. Entretanto, ainda que as formações em São José aconteçam esporadicamente, compreendi, desde o início, o quão necessário era me dedicar à formação continuada e, por isso, nunca parei de estudar. Realizei especializações em Psicopedagogia Institucional, Séries Iniciais, Administração Escolar, Supervisão e Orientação, e Educação Especial Inclusiva.

Estou servidora efetiva no município de Florianópolis como professora no Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM) Zilda Arns Neumann desde 2019. Um NEIM que é referência em acolhimento e em receber com carinho e atenção, todos aqueles que nele adentram. Como anunciado anteriormente, trabalho com crianças de 4 meses a 5 anos, e o educar e o cuidar são eixos norteadores do meu trabalho pedagógico. Por meio de uma prática afetuosa e sensível, busco sempre reverberar nas famílias e crianças que passam por mim, toda a acolhida que recebo.

Sobre acolher: inserir, integrar, incluir, pertencer!

Compreende-se que a palavra *acolhimento* refere-se ao ato de acolher, a refúgio, amparo, hospitalidade, receber com agrado. Os processos de inserção exigem confiança e afetividade e são constituídos pela criação de vínculos entre crianças, famílias e todos os profissionais envolvidos nas relações educacionais pedagógicas. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis conceituamos o período de chegada das crianças e famílias na unidade educativa como "inserção", e não "adaptação", como

de costume. Isto porque o termo *adaptação* é associado à ideia de subordinação – das famílias e crianças à instituição, ou seja, acomodação. Enquanto isso, o termo *inserção* significa o ato de inserir, que quer dizer introduzir; incluir(-se) num conjunto; integrar, intercalar; fazer parte de (um contexto). Deste modo:

> Considera-se que o termo é mais amplo e possibilita reconhecer o caráter processual desse momento. Ou seja, ao mesmo tempo em que ocorre a separação gradual da criança com a família, mediada por um adulto profissional, também acontece um processo de construção e ampliação de uma nova rede de relações; novos relacionamentos e construção de vínculos, em que tanto aqueles que recebem como aquele é recebido interferem na composição relacional do contexto (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2023, p. 5).

Posso dizer que a educação me acolheu, bem como a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Insiro-me diariamente nas subjetividades da infância, modificando-a ao mesmo tempo em que sou modificada por ela. A vida na Educação Infantil me atravessa, pulsa em minhas veias e me transforma a cada olhar, sorriso e riso das crianças e nas relações com suas famílias e meus pares no chão das instituições por onde passo.

Docência é um processo contínuo e "tornar-se professor/a" é um compromisso de formação continuada, de ressignificação, que se estende ao longo de toda a trajetória docente. Freire (1991, p. 85) nos diz: "Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática". A formação docente é, portanto, um processo contínuo que se constitui por meio das relações com os bebês, as crianças e seus familiares e, assim, vai se transformando pela ação desses sujeitos, modificando-se, afetando-se e deixando-se afetar. Compreendo que quando vemos o mundo com afeto, o percebemos de forma mais ampliada e alargamos nosso olhar. Afetar e deixar-se afetar é a chave para enxergar verdadeiramente o mundo.

Deste modo, penso a formação de professores como uma atividade eminentemente humana, que está no campo da Educação como uma área de pesquisa, como um conteúdo da política educacional e também como prática pedagógica (Freire, 1991). Não existe ninguém que não possa aprender, nem objeto que não possa ser aprendido, e é neste cenário de inquietudes que a primeira etapa da Educação Básica tem avançado tanto.

Segundo os documentos que norteiam as nossas práticas pedagógicas, tal como as Diretrizes Curriculares Nacionais (2009), cabe à Educação Infantil promover o desenvolvimento integral da criança, tendo o educar e o cuidar como base e binômio indissociável. Moysés Kuhlmann Júnior (1999) nos alerta para o fato de que a professora precisa dominar os conceitos implícitos na ação educativa e no desenvolvimento infantil, pois, para a criança, o importante é descobrir que "o mundo envolve afeto, o prazer e o desprazer, a fantasia, o brincar e o movimento, a poesia, as

ciências, as artes plásticas e dramáticas, a linguagem, a música e a matemática" (Kuhlmann Júnior, 1999, p. 65).

Hoje, ao olhar para trás, reconheço os locais onde me senti plenamente acolhida, espaços em que minhas singularidades foram respeitadas e valorizadas, bem como os espaços onde precisei modificar-me e inserir-me a fim de conseguir caber, me encaixar, fazer parte e pertencer, sem sentir-me excluída. Tais momentos marcam meu corpo por meio de memórias e sensações: em algumas ainda hoje posso sorrir ao recordar, outras me trazem aromas e sabores frescos à lembrança, outras ainda me fazem fechar os olhos e desejar esquecer. Por tudo isso, meu anseio enquanto professora de crianças de 0 a 5 anos é conseguir acolher a inteireza de cada criança e família cujas vidas atravessam a minha. Manoel de Barros, poeta brasileiro do século XX, também conhecido como "o poeta das infâncias", acerca das relações de afeto, nos diz: "A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade" (Barros, 2003, p. 49).

As emoções e a afetividade são formas de expressão das experiências oriundas de uma simbologia social, ou seja, a forma como são compreendidas e reguladas pode variar em diferentes culturas e se traduzem de acordo com as particularidades de cada pessoa. Le Breton (2019), sociólogo e antropólogo, discorre que a expressão das emoções "está ligada à própria interpretação que o indivíduo faz do acontecimento que o afeta moralmente, modificando sua relação com o mundo de maneira provisória ou durável" (Le Breton, 2019, p. 145). Por este motivo a mediação realizada pelos professores nos espaços institucionais de Educação Infantil se faz tão necessária para ressignificação e regulação das experiências vividas pelas crianças.

Desta forma, todo o trabalho pedagógico deve ser pensado para e com as crianças, de maneira única e singular. Como prática pedagógica intencional, refletida e compartilhada, a documentação pedagógica pautada na observação atenta pode formar e transformar aquilo que somos e aquilo que podemos vir a ser. A emoção é o caminho para compreendermos fielmente a nossa relação com o outro. É por meio do afeto e das emoções que expressamos nossos desejos e angústias e, segundo Le Breton (2019, p. 145), a "emoção é a definição sensível do acontecimento tal como o vive o indivíduo, a tradução existencial imediata e íntima de um valor confrontado do mundo". Ou seja, as relações sociais são essenciais para nossos sentimentos, que combinam sensações do corpo, gestos e significados culturalmente aprendidos.

Para isto, faz-se necessário escutar mais o outro, responder ao outro e agir em resposta ao que o outro disse, fez ou é. Mas isso só é possível quando tomamos conhecimento daquilo que o outro diz, e apenas a comunicação pode fazer isso. Paulo Freire (2013, p. 55) nos diz que: "Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado […] O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação".

Sendo assim, o diálogo é este encontro dos homens, é uma exigência existencial e não pode se reduzir a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro. Não há diálogo,

porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Para Paulo Freire, "não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor […] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo" (Freire, 1987, p. 45).

No âmbito da Educação Infantil, dois momentos em que o diálogo entre crianças-famílias-docentes e equipe diretiva é indispensável são a acolhida e a despedida. Tais momentos, assim como os demais em que a criança passa na instituição, devem ser planejados e regados de intencionalidade pedagógica. A acolhida da criança que está deixando seu núcleo familiar e sendo inserida em um ambiente coletivo, a cada nova manhã ou tarde, exige tranquilidade, escuta e olhar atento. É preciso aprender a compreender os sorrisos, palavras, choros, toques e outras manifestações expressivas que tanto comunicam, para além do universo apenas da fala.

Em todo o município de Florianópolis o ano letivo inicia com um atendimento em subgrupos, contando com a presença de crianças e familiares. Trata-se de um momento extremamente importante, em que se pode conhecer um pouco mais sobre cada criança, seus hábitos, gostos e peculiaridades. Com o passar dos dias e percebendo o bem-estar das crianças, consegue-se ampliar o seu tempo de permanência na unidade educativa, a partir de suas manifestações, podendo-se ficar sem a presença dos familiares na sala referência.

Para tal intuito, deve ser garantido diariamente um ambiente previamente planejado para receber as crianças deve ser ofertado, um espaço que comunique a intenção daquele dia: seja na sala referência com jogos sobre as mesas, brinquedos no tapete, um piquenique de frutas no gramado, livros sob uma tenda. Para as crianças vespertinas, acreditamos que se deve tomar o cuidado para que as cortinas estejam semiabertas, preservando o sono dos que ainda dormem, mas tendo um ambiente claro para receber os que chegam.

Aos poucos é possível que cada criança permaneça na unidade em seu horário por completo: parciais e integrais. Para tanto, os planejamentos são pautados no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2015), bem como na sua reedição de 2022 e nos demais documentos que norteiam o trabalho pedagógico na referida Rede. Um destes documentos nos orienta que: "O gerenciamento do tempo e do espaço precisa estar de acordo com as diferentes crianças acolhidas e ser rico em condições interativas e lúdicas, além de reservar também espaços em que a privacidade possa ser garantida" (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2012, p. 28).

Compreende-se que o processo educativo das crianças de 0 a 5 anos se estrutura a partir das relações, sendo a brincadeira o eixo estruturante e estruturador das práticas pedagógicas nos Núcleos de Ações Pedagógicas. Tal qual nos diz a *Reedição das orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis*, "tomar a brincadeira como eixo estruturante para planejar e sistematizar as ações educativas a serem realizadas com as crianças é fundamental quando se parte da perspectiva de que essa é uma atividade humana constitutiva da vida social" (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2022, p. 37).

Torna-se possível, desta forma, embasar essas primeiras aproximações, além de promover experiências significativas para cada novo ano dos bebês e crianças bem pequenas e pequenas[6] no espaço das creches e pré-escolas. Receber cada criança em um ambiente que promova vivências,[7] ao passo que também as acolha, utilizando tapetes, cantinho com livros, vários brinquedos expostos nas prateleiras, mesas com cadeiras, brinquedos ofertados por tamanhos, cores e formas diferentes, instrumentos musicais e outros, são alguns indicativos para esse momento de acolhida, regado a afetividade e tendo a criança como protagonista. Enquanto professora de um grupo 2 – com crianças de 1 ano a 2 anos e 11 meses –, presenciei Aurora[8] (1 ano e 2 meses) e Carolina (1 ano e 4 meses) com seus familiares realizando suas primeiras interações, com o espaço, com as professoras e com os novos colegas:

> Em uma quarta-feira de sol, iniciamos o período de inserção. Aurora e sua mãe S. adentraram o espaço da sala nesta manhã. Para a mamãe: uma conversa. Nosso momento de entrevista e criação de vínculos. Para Aurora: um convite. O canto da casinha logo lhe chamou atenção, e Aurora, distanciando-se de sua mãe, pôs-se a explorá-lo. Manuseando um objeto por vez, Aurora ia descobrindo esse mundo de materialidades e com eles criando seu faz de conta. "Papá", dizia ela mexendo a panela e oferecendo a boneca à sua frente. Realizou diversas culinárias e permaneceu tranquila ao notar a saída da mãe da sala. Aos poucos convidou a amiga Carolina para brincar junto. Com a sua boneca em mãos, ofereceu: "Oh!", uma oferta que a colega declinou, na presença da avó, optou pelo colo da mesma. Aurora não se abalou e continuou cozinhando. Foi uma manhã muito tranquila para nossa menina que se mostrou muito segura de si, logo nessas primeiras 1h30min de inserção (Registro pessoal, "Aurora e o cantinho da casinha", 8 de fevereiro de 2023).

A presença dos familiares neste momento tão importante que é a inserção garante a segurança necessária às crianças, e é apenas com a parceria estabelecida entre creche-família que esta poderá ser vivida de forma tranquila e prazerosa para todos os envolvidos. Nestes momentos iniciais, busca-se propor ações e situações que favoreçam a aproximação dos profissionais com as crianças, sejam eles: professoras/es, auxiliares de sala, professoras/es auxiliares, professoras/es de Educação Física, professoras/es auxiliares de educação especial e outros quando necessário. Deste modo, possibilita-se a criação de vínculos afetivos que inspirem a confiança, como as

---

[6] Aqui compreendidos como: "os bebês até 1 ano e 11 meses; crianças bem pequenas – 2 anos (…) a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas – e entre 3 anos e 11 meses a 5 anos e 11 meses (…) Salienta-se que essa divisão etária tem por objetivo perspectivar a complexificação das propostas e do processo de aprendizagem das crianças, contudo não há uma fronteira rígida entre esses grupos, portanto, por vezes pode-se avaliar a necessidade de proposição de determinadas situações previstas para um dado grupo etário para outro" (Secretaria Municipal de Educação, 2015, p. 12).

[7] Entendidas enquanto experiências extraescolares (artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), como idas a campo, museus e afins.

[8] Os nomes foram alterados a fim de preservar a identidade das crianças.

próprias ações de cuidado, brincadeiras com bonecas, massinha, instrumentos médicos, dentre outros.

Dessa forma, a atividade docente se diferencia das demais por ser uma profissão de interações humanas, provenientes dessa troca: "A docência é um trabalho cujo objetivo não é constituído de matéria inerte ou de símbolos, mas de relações humanas com pessoas capazes de iniciativa e dotadas de certa capacidade de resistir ou de participar da ação dos professores" (Tardif; Lessard, 2014, p. 35). Deste modo, o trabalho docente na construção social tem grande relevância, visto que este se relaciona diretamente com o outro, tendo não só a oportunidade de transformá-lo, mas também de ser transformado.

Como nos diz Paulo Freire, comunicação é um ato de interação, no qual há vínculo, interatividade e coautoria, "a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados" (Freire, 2013, p. 58). Escutar os ditos e os não ditos nesses momentos iniciais de acolhida e observação, é estabelecer essa comunicação tão necessária entre famílias, crianças e profissionais. O olhar apreensivo ou confiante da família, o choro ou o riso da criança, o sorriso e o colo da professora, bem como as mais diversas formas de expressão que atravessam a inserção, são palavras que o corpo declama nas crônicas do cotidiano, nas prosas do dia a dia, que entrelaçam as relações e vão tecendo os vínculos.

Considerações finais: quando o verbo pega delírio

> *No descomeço era o verbo. Só depois é que veio o delírio do verbo. O delírio do verbo estava no começo, lá onde a criança diz: Eu escuto a cor dos passarinhos. A criança não sabe que o verbo escutar não funciona para cor, mas para som. Então se a criança muda a função de um verbo, ele delira*.
> Manoel de Barros, 1996, p. 7.

A cada criança que adentra os espaços de Educação Infantil, seja nos períodos de inserção ou diariamente, no ir e vir do cotidiano que rege o movimento do NEIM, adentra também uma família, uma professora, uma comunidade educativa, uma gama de expectativas e olhares, de sons e palavras, e é neste momento que "o verbo pega delírio".

Ele delira com os olhares curiosos, com as mãos sedentas por descobertas. O verbo delira quando as professoras compreendem os braços esticados que pedem colo, as mãos estendidas suspendendo um objeto que dizem: "Vamos criar um faz de conta juntos?" A criança muda a função do verbo quando, ao se separar da família na porta da sala referência, sentindo-se acolhida e respeitada, acena sorrindo em despedida e com o coração vai dizendo: "Já estou com saudades, mas quero descobrir tudo o que há do lado de cá!"

Como já dito anteriormente, é preciso um olhar atento e uma escuta sensível para que as crianças não se amoldem aos padrões preestabelecidos das instituições educativas, mas que os modifiquem conforme nela se inserem. Olhar com atenção e

intenção é uma maneira refinada de escutar, promovendo essa inserção acolhedora e respeitosa, porque exige um estado de presença complexo e profundo. Para as crianças que não traduzem em palavras toda a potência daquilo que sentem, que possamos, enquanto profissionais da Educação Infantil dos mais diversos lugares do Brasil e do mundo, escutá-las a partir de uma decisão de prestar atenção na linguagem dos seus gestos, dos seus sorrisos, choros, toques e outras expressões que tanto comunicam.

Que saibamos escutar os ditos e não ditos das crianças para que, deste modo, quando nos perguntarem "como eu vou escutar uma criança se ela ainda não fala?", encontremos rastros de prováveis respostas nas palavras do poeta: "as palavras continuam com seus deslimites" (Barros, 1996, p. 8). Reitero que afetar e se deixar afetar é a chave para escutar e enxergar verdadeiramente o mundo. Quando os deslimites dos afetos se sobrepuseram em nossas relações, poderemos responder com propriedade: escutarei suas palavras com os olhos e ouvidos do coração.

Referências

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas:* a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

BARROS, Manoel de. *O livro das ignorãças*. Rio de Janeiro: Record, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. *Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 fev. 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

FREIRE, Paulo, 1921-1997. *Extensão ou comunicação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KUHLMANN Jr., Moysés. Educação Infantil e currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios. Campinas: Editora Autores Associados, 1999. p. 51-67.

LE BRETON, David. *Antropologia das emoções.* Tradução de Luís Alberto S. Peretti. Petrópolis: Vozes, 2019.

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. *In*: OSTETTO, Luciana E. (Org.). *Educação Infantil*: saberes, fazeres da formação de professores. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-32.

ROCHA, Eloísa A. Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, Prelo, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. *Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.* Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2015. v. 3.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. *Reedição das orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação, 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. *Orientações para o processo de inserção das crianças na Educação Infantil*.

Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2023. Disponível em: https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/27_11_2023_11.23.26.468c66505ddaca1ad143183396a63b23.pdf. Acesso em: 6 abr. 2024.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2014.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Caríssima Juliana, penso que o texto traz contribuições para a área, sobretudo para pensar o processo de inserção de bebês e crianças na Educação Infantil. Parece-me que a grande potência se dá em anunciar que o processo de inserção, acolhida e despedida das crianças exige comunicação entre professoras/profissionais, famílias e crianças, o que é imprescindível planejamento para tornar esses momentos marcados pelo afeto, cuidado e educação.

Joselma Salazar de Castro
Florianópolis, 29 de novembro de 2023.

Ju, sua escrita contempla o processo de inserção de uma forma muito sensível e envolvê-lo à sua trajetória de vida enriquece ainda mais o tema. Principalmente quando pensamos que a docência se constitui em todos os processos vividos e não vividos pela pessoa do professor. O acolhimento é tão significativo na sua história, que ele se torna seu objeto de pesquisa, e aqui o desenvolves com propriedade, rigorosidade intelectual e amorosidade. Que importante contribuição e reflexões você traz para o campo. Orgulho de dividir a profissão docente e essas páginas com você.

Jéssica Helena Santos de Abreu
Florianópolis, 10 de novembro de 2023.

O professor Tito também marcou minha trajetória acadêmica e, por conseguinte, o cotidiano vivido com as crianças nos contextos coletivos de educação e cuidado. Tito nos ensinava, sobretudo, pela sua maneira de ser, era completamente coerente em sua fala e sua prática. Que falta ele faz! Quantas memórias guardamos daquelas experiências, não é mesmo, Ju!? E quanta afetividade e compromisso aparecem aqui, na sua escrita, mas, não só... Quanta afetividade e compromisso fazem parte do seu cotidiano com as crianças, desde SEMPRE! Dizer que és uma professora admirável e inspiradora desde SEMPRE, não é difícil para mim, haja vista que tive a sorte de viver contigo as minhas primeiras experiências profissionais, enquanto você, também vivia as suas primeiras experiências... Que especial está sendo, agora, te reencontrar e escrever contigo, depois de tanto tempo... Parabéns pela defesa que o seu texto faz, parabéns pela maneira que você organizou sua escrita! Que orgulho de ti! Com muito carinho, Dé!

Débora Marina Picinato
Florianópolis, 17 de dezembro de 2023.

LIDIANE PEREIRA EVANGELISTA

Professora Auxiliar de Educação Infantil efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC, desde 2014. Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no período de 2011 a 2013.

Doutoranda (2023/2027) em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestra (2021) em Educação pela Udesc. Graduada em Pedagogia (2011) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi) e Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais (2016) pelo mesmo Centro Universitário.

Participante do Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas – Coletivo Ciranda (Udesc).

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2782-5304
E-mail: lidi.evangelista@gmail.com

CAPÍTULO 13

DO ENCONTRO DE UMA DOCÊNCIA COM BEBÊS: REFLEXOS DA PESQUISA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA PROFESSORA PESQUISADORA

Lidiane Pereira Evangelista

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.
Paulo Freire, 2004, p. 142.

Iniciar uma escrita é sempre muito desafiador: que caminhos tomar? Quais palavras e termos usar? São muitos os questionamentos que me faço… Porém, iniciar uma escrita, com o objetivo de relatar as minhas vivências e experiências torna-se um desafio ainda mais amplo, mas muito significativo. Me faz revisitar muitos momentos que foram fundamentais para a minha constituição como ser humano e, principalmente, como profissional da educação, pois a profissional que estou me tornando está em constante processo de formação, se constituindo diariamente.[1]

A escrita me proporciona avaliar as minhas práticas, como faço constantemente no dia a dia educativo, me faz repensar sobre as escolhas que fiz e faço, os caminhos que tomei, todos os obstáculos que superei e, principalmente, nestes caminhos, até aqui, perceber que todo o esforço não foi, e nunca será, em vão. Sementes foram e continuam sendo plantadas, flores já foram colhidas e continuarão a florescer, e muitas ainda serão semeadas e regadas!

Apesar de ter um único irmão, venho de uma família numerosa e repleta de muito amor! Como morava ao lado da casa dos meus avós maternos, seus 13 filhos, sempre muito presentes, movimentavam e alegravam os nossos dias. Assim também acontecia com os meus avós paternos, com seus 11 filhos, e nossos frequentes encontros de finais de semana. E assim foi a minha infância, rodeada pela minha família, pelos meus vizinhos e pelos amigos da escola. Nas brincadeiras de casinha com loucinhas de barro, na procura de ossinhos de aves nas dunas da Guarda do Embaú, como se fossem ossos de dinossauros, nas brincadeiras de escolinha e em tantos outros momentos tão significativos!

Família grande geralmente é sinônimo de crianças presentes, e na minha família não foi diferente! Como uma das primas mais velhas, a tarefa de ficar com os primos menores sempre foi uma missão que eu adorava. Ser e estar rodeada de crianças

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Juliana Alves Bezerra de Andrade; Débora Marina Picinato; Noeme Rosa de Carvalho; Jéssica Helena Santos de Abreu; Camila Vieira da Rosa Alves; Denise Alves dos Santos; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

sempre me trouxeram muitos motivos de alegria, de partilhar amor e cuidado; e crescer, rodeada de todos estes sentimentos, me fez reconhecer e valorizar cada momento vivido na minha infância.

Infelizmente não desfrutei das aventuras de estar em uma Unidade de Educação Infantil durante a minha infância, já que na década de 1980 (nasci em 1984) ainda não havia uma lei para salvaguardar o direito das crianças à Educação Infantil nem a obrigatoriedade à frequência para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Porém, aos meus 6 anos de idade,[2] ainda na pré-escola, frequentei por um ano o que, a partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) passou a denominar por Educação Infantil. Nesta etapa, tive a professora Léia no último ano da pré-escola, que supriu parte das minhas frustrações de não ter estado em um ambiente escolar até então. Ela era fantástica! Nos envolvia e nos encantava com suas músicas, histórias e o seu sorriso largo, que me lembro tão bem até hoje. Em diferentes espaços, nos proporcionou momentos tão significativos, leves e de muitas aprendizagens. Os anos se passaram, e desde a pré-escola permaneci na mesma escola, até me formar no Ensino Médio. Uma escola estadual do município de Florianópolis, que foi e sempre será um grande referencial na minha formação.

O fascínio pelas crianças e a defesa por uma educação que respeite os direitos das crianças e as suas infâncias me fez escolher, como profissão, ser professora. Outra motivação foi o meu contato com os diferentes profissionais que faziam parte do cotidiano da unidade educativa onde minha filha frequentava desde os 3 anos de idade. O cuidado, o olhar, a dedicação, a importância do cuidado e educação com cada criança foram motivadoras e fundamentais na minha escolha profissional e pessoal, sim, pessoal porque a profa. Lidi nunca mais se desvinculará da Lidiane Pereira Evangelista. A busca pela ampliação dos meus conhecimentos e das crianças me provoca e me faz acreditar, acima de tudo, que "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1979, p. 84). E por este motivo, fazer a diferença na vida das crianças e nos caminhos da educação me move diariamente.

E assim, neste capítulo venho partilhar um dos grandes desafios da minha vida pessoal, profissional e de pesquisadora, em um período muito impactante, em meio a uma pandemia: retornar à academia para uma pesquisa de mestrado. Nesse caminho, escrevo sobre minha trajetória pessoal e profissional, as minhas trocas de experiências, a minha necessidade de respostas para as perguntas que antes não me indagavam, o meu querer mais, o querer saber, o querer pôr em prática e ampliar os conhecimentos. Trata-se do poder partilhar momentos tão significativos que me trouxeram até aqui e dividir um pouquinho do quão grande, expressivo e intenso são os caminhos que a busca por uma educação de qualidade nos proporcionam. Assim, a minha intenção neste capítulo é a de defender, ressaltar, sustentar e provocar a reflexão de que na

[2] A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, torna obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos no Ensino Fundamental (EF). E a partir de 6 de fevereiro de 2006 o EF foi ampliado para 9 anos e a matrícula nesta etapa para crianças de 6 anos, estabelecendo o prazo até o ano de 2010 para implantação pelos sistemas.

Educação Infantil as formas como interagimos com os arranjos espaciais e as relações com os espaços e as materialidades nos revelam uma relação muito além de um lugar que educa, visto que estes proporcionam sentidos e significados às crianças e aos profissionais.

Dos caminhos percorridos…

Minha formação acadêmica, graduação e especialização, se deram em uma universidade privada, com aulas semipresenciais, julgadas por muitos, mas fundamentais para a minha formação, e cabe aqui partilhar que não impediram, em nada, as minhas conquistas. Pelo contrário, foram a base para a minha formação, que continua em constante processo. Em 2011, aos 27 anos, idade que, considerei avançada para a conclusão de uma graduação, estereótipo pelo qual me deixei inicialmente afetar, mas não ao ponto de me fazer paralisar, enfrentei o primeiro desafio, um pouco antes de me formar, a minha primeira e inesquecível experiência como professora regente e também professora do 1º ano do Ensino Fundamental. Primeiros planejamentos, primeiros projetos, primeira turma, primeira experiência como professora regente, tudo seria a primeira vez. Medos, preocupações, ansiedades, angústias. Uma mistura de sentimentos, mas uma missão a ser cumprida.

Rodeada de pessoas muito comprometidas, me dediquei ao máximo para mergulhar nesse mundo onde o meu trabalho e as minhas responsabilidades seriam fundamentais para aquelas crianças que eu receberia. E tudo aconteceu com muita leveza, os desafios sempre existiram e sempre farão parte da missão de ser professora, porém, todas as trocas, as vivências e as experiências fizeram cada momento valer a pena, e, principalmente, confirmaram que eu havia feito a escolha certa. Era a primeira vivência para aquelas crianças que iniciavam no Ensino Fundamental, e para mim, como professora, foi mágico, encantador e de um valor imensurável.

Em 2014, após três anos lecionando como professora alfabetizadora na mesma escola que iniciei, fui chamada para assumir a vaga do concurso realizado em 2010 para a Prefeitura de Florianópolis. Desta vez, um novo desafio, o qual eu havia escolhido quando realizei o concurso, ser professora de Educação Infantil. E foi como professora de Educação Infantil, como professora do grupo de bebês, que algumas indagações foram surgindo, e se tornaram questões e objetivos para a minha pesquisa de mestrado.

Como pontuado anteriormente, o meu interesse por abordar esta temática emerge de inquietações suscitadas como professora de bebês no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas com esta faixa etária. Quanto à necessidade de (re)pensar a organização dos tempos e espaços, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB),

> As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser

> cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e ideias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (Brasil, 2013, p. 88).

Pensar os tempos e os espaços de forma acolhedora e convidativa, ampliando as diferentes possibilidades para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças nessa faixa etária, era o meu grande desafio e a minha grande possibilidade de evidenciar aqueles que muitas vezes são invisibilizados: os bebês, bem como os seus desejos, as suas preferências e as suas necessidades. Exercendo a docência como Professora Auxiliar de Educação Infantil[3] da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde o ano de 2014, deparei-me com contextos muito diferentes, principalmente social e econômico, das crianças com as quais tive o privilégio de aprender. Sim, aprender, porque estamos em um eterno processo de aprendizagem, e foi nesse ano que me encantei com a Educação Infantil, com tudo o que as crianças dessa faixa etária têm a nos mostrar e a nos ensinar.

Já no ano seguinte, em 2015, ao conseguir a remoção para outro Núcleo de Educação Infantil Municipal (NEIM), deparei-me com mais um grande desafio, o de assumir como Professora Auxiliar de um grupo de bebês. Sabia que seria encantador, mas também estava ciente de todas as surpresas, provocações e adversidades. E não foi diferente do que eu previa, mas foi muito além. Estar com os bebês é uma realização diária, fazer parte e acompanhar o desenvolvimento desses pequenos, repletos de tantos avanços e desafios que os rodeiam é o maior aprendizado. Afinal, são sujeitos, agentes e de direitos, e nos mostram diariamente, por meio das diferentes formas de se expressarem, seus desejos e necessidades, que devem ser respeitados.

Na busca por conhecimentos acerca dessa temática e com minha trajetória profissional na Educação Infantil, as indagações sobre a docência com os bebês se fizeram presentes em meu percurso profissional e acadêmico. Em 2019, após participar do Congresso de Educação Básica (COEB), promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, e incentivada pela professora Rosinete Valdeci Schmitt (que sempre foi uma das professoras da Educação Infantil referências para a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis), decidi encarar um novo desafio e participar do processo seletivo para o mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UdescDESC). O tempo era curto, mas os objetivos estavam lançados. Considerei o processo muito cansativo devido aos

[3] A Professora Auxiliar de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis tem como atribuições: assumir a docência na ausência e na hora-atividade do professor; auxiliar o professor na ausência do auxiliar de sala; desenvolver atividades de planejamento, registro e avaliação; articular e avaliar as ações educativas/pedagógicas estabelecidas no projeto político pedagógico da unidade educativa; e contribuir com a implementação e com a avaliação de ações relacionadas ao projeto de gestão da unidade educativa.

momentos intensos de estudos e, principalmente, pelas esperas dos resultados, mas cada etapa alcançada foi comemorada com muita alegria e orgulho, especialmente quando a aprovação se confirmou em 12 de julho de 2019.

Como professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Udesc, especificamente na linha de pesquisa Políticas Educacionais, Ensino e Formação, e integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Redes Educativas e Cidadania – Coletivo Ciranda, da Udesc, busco constantemente por respostas e conhecimentos, ancorada em pesquisas desenvolvidas no campo da infância e da Educação Infantil, que tomam como objetivo principal investigar o mundo social e cultural das crianças, seus modos de viver a infância, nas micro e macrorrelações que estabelecem com a cidade, as famílias, as unidades educativas e outras redes relacionais.

As crianças, desde o nascimento, aprendem e se desenvolvem na interação com os outros, com a cultura e a natureza. A sua capacidade para imaginar, fazer planos, apropriar-se de novos conhecimentos surge por meio do brincar, sendo a brincadeira "uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar" (Kishimoto, 2002, p. 139), e continua com seus pares. A participação e o reconhecimento da capacidade dos bebês, assim como as diferentes manifestações expressivas que utilizam para comunicar seus interesses, mesmo na ausência da fala articulada (linguagem verbal), devem ser consideradas. Nessa faixa etária, os bebês estão em constante busca pelo novo, as vivências diárias desafiam e ampliam as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. A defesa é a de que: "O investimento em insumos pedagógicos e materiais é fundamental para a garantia dos direitos de brincar, explorar, conviver, participar, expressar(-se), conhecer(-se) das crianças" (Brasil, 2018, p. 64).

Para que isso ocorra, a organização dos espaços e das materialidades precisa ser tomada como dimensão curricular estruturante. Os bebês necessitam de ambientes e materialidades que sejam desafiadores, seguros e potentes para ampliação de repertório cultural, linguístico, motor, dentre outros. Para tanto, são necessárias materialidades que explorem o contato com referências artísticas, objetos de tamanhos, cores, texturas e formatos diversos, que produzam sons.

> Devemos disponibilizar objetos diversificados às crianças, desde os bebês, já que mesmo que eles não os utilizem em sua função social, o fato de poder explorá-los lhes permite adquirir maior domínio sobre o objeto, o que por sua vez pode tornar mais rica a experiência com o mesmo objeto em uma situação de seu uso contextualizado (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2012, p. 43).

São as relações com os espaços e com as materialidades que imprimirão os sentidos e significados que esses materiais proporcionam aos bebês e às professoras. As maneiras como nos relacionamos com os arranjos espaciais encaminham para uma compreensão de um espaço que ultrapassa medidas e passa a ser reconhecido em sua categoria de lugar que educa, criado pelas intervenções humanas que sua organização proporciona (Agostinho, 2005; Guimarães, 2009; Horn, 2015). Diante de tantas

provocações, pesquisar *A relação entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis* (Evangelista, 2021) foi um processo desafiador, principalmente quando, no decorrer da pesquisa, me deparei com a pandemia da Covid-19, que provocou diferentes sentimentos: inseguranças, incertezas, esperanças, medos, angústias e mudanças necessárias.

Após seis meses intensos de aulas, no segundo semestre de 2019, iniciamos o ano de 2020 com muitas dúvidas, medos e questionamentos, devido à Covid-19. Para conter o avanço da doença, no município de Florianópolis as aulas e os encontros presenciais foram suspensos e o processo da pesquisa, que já é considerado "solitário", se tornou ainda mais angustiante. Os sentimentos se afloraram, as incertezas apareciam frequentemente.

O apoio e a presença da família e dos amigos foram essenciais e fundamentais em todos os momentos. Recordo-me de momentos que busquei me ocupar com tarefas manuais, como cozinhar e cuidar das plantas do meu quintal. Uma forma de dispersar a angústia que me apertava por dentro diante de tantas incertezas para além dos muros da minha casa. Fosse na produção de uma nova receita de pão caseiro partilhada à mesa com minha família, ou no tocar da terra para o plantio de uma nova suculenta, um novo fôlego me era dado e novamente era eu, Lidiane, professora de bebês naquela primeira experiência na Educação Infantil, inquieta por saber mais sobre as brincadeiras dos bebês, quais eram as melhores materialidades para sua exploração e como as profissionais docentes podiam ter mais fácil acesso a elas.

E sem desistir nem desanimar, dei continuidade à pesquisa,[4] que teve como objetivo geral analisar a relação curricular entre os elementos estruturais da docência com bebês e as materialidades presentes no planejamento das professoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Olhando em retrospecto para este momento, visto que esta é a função desta escrita, imagino que, assim como dentro de mim diversos "pequenos tsunamis" aconteciam, momentos de euforia seguidos por incertezas, alegrias pela chegada da vacina, saudades das pessoas queridas, dentro do peito de cada profissional docente diversos turbilhões também aconteciam. Penso que cada professora que postergava o envio das autorizações aos meus questionários também vivia seus próprios processos conflitantes. Quão angustiante foi para meus pares estar afastada da essência do seu fazer pedagógico, produzindo materiais digitais quando a real necessidade era abraçar cada criança através da tela? Se para mim, enquanto pesquisadora, a necessidade de estar em campo de forma presencial me afligia por dentro, tenho certeza de que para meus pares assim também o era.

Mas novamente a desesperança não me alcançou: nas lembranças das águas da Guarda do Embaú – meu refúgio particular, tanto naqueles tempos de distanciamento social quanto nas doces memórias da minha infância –, minha pesquisa foi ganhando novos ares. Aos poucos as devolutivas foram chegando e meu real objetivo foi criando

[4] A referida pesquisa (Evangelista, 2021) teve como objetivos específicos: identificar as materialidades que compõem o planejamento das professoras; inventariar os materiais disponibilizados nas unidades educativas para a faixa etária das crianças de 0 a 18 meses; e discutir a pertinência e o sentido curricular das materialidades dispostas aos bebês nas unidades educativas.

raízes ainda mais profundas dentro de mim: no que se refere à importância e ao sentido curricular das materialidades dispostas aos bebês.

Indagar sobre as facilidades e as dificuldades em ser professora de bebês foram alguns dos questionamentos abordados durante a pesquisa e que me faziam revisitar com frequência a minha prática, os meus modos de pensar e agir, planejar, observar, registar, replanejar e avaliar esta fase tão importante na vida das crianças. Recordo-me de, em certo dia, ao entrar em uma sala referência de uma unidade na qual trabalho enquanto professora e, na ânsia de produzir materiais adequados para qualificar as brincadeiras dos bebês, enviei mensagens de texto a todos os conhecidos solicitando que guardassem caixas de creme dental para que eu pudesse confeccionar pequenas personagens do folclore regional da ilha de Santa Catarina: a Bernunça – "um bicho brabo que engoliu Mané João, que come pão, come bolacha, come tudo que lhe dão".[5] A cultura do Boi-de-mamão é muito forte em Florianópolis, e as crianças, que são partes integrantes dela, me mostravam a todo momento como se envolviam com esta cultura tão rica, através das músicas e dos seus personagens.

Cabe aqui pontuar que, além da ausência de materiais, outros aspectos se revelaram complexos no planejamento, como na devolutiva dos questionários e, como pude atestar, na minha própria prática enquanto docente: o atendimento às singularidades dos bebês; conciliar o tempo deles com o tempo da unidade educativa; superar a prioridade das atividades rotineiras na estrutura da rotina diária; o apoio da equipe pedagógica (ou a falta dele) em relação às necessidades específicas dos grupos de bebês no dia a dia educativo; e, por fim, a compreensão das colegas quanto às propostas pedagógicas. Muitos foram desafios encontrados, e muitos foram os motivos que me moveram ainda mais na pesquisa, na importância e no encantamento da docência com e para os bebês.

A docência com bebês: uma relação caracterizada pelo acolhimento, por ações, interações e experiências

De acordo com as partilhas realizadas pelas professoras participantes do estudo, pude perceber, e corroboro meus sentimentos quanto ao resultado obtido, que a construção de vínculos com os bebês, a afetividade e conhecer as particularidades de cada um, acompanhando o seu desenvolvimento, são os principais fatores na docência com crianças nessa faixa etária. A relação constituída com os bebês é envolvida por diferentes sentimentos, por vínculos afetivos e olhares atentos. Bem como trazem as profissionais da pesquisa, atesto que ser professora de bebês é uma relação marcada pelo acolhimento, por ações, interações e experiências. Uma relação marcada pela sutileza das ações cotidianas, através do olhar, do ouvir e do sentir. Ao estarem em relação uns com os outros e terem profissionais que trabalham com a intencionalidade

[5] A cantiga da Bernunça é de domínio popular, parte integrante de uma expressiva manifestação folclórica do Boi-de-Mamão, típica do litoral do estado de Santa Catarina.

de organizar espaços, tempos e propostas para ampliar as suas experiências, os bebês apropriam-se do mundo com um universo de relações enriquecido e alargado.

> Aos adultos, pela observação atenta, cabe-lhes garantir um atendimento que é coletivo, mas que se desdobre em uma atenção individualizada que considere a subjetividade e a singularidade de cada bebê. A segurança efetiva vai se construindo pelo vínculo que se estabelece na estabilidade das interações e ações repetidas cotidianamente pelas professoras. A importância do olhar, o tempo, a comunicação verbal sobre a ação do adulto, antecipando todos os acontecimentos, permite a presença de gestos delicados e consentidos nos momentos de troca, alimentação e sono, o acontecer da vida na creche com grande intensidade e expectativa (Vargas, 2016, p. 103).

Ao defender as materialidades como sustentação das experiências com e dos bebês, enfatizo a importância da prática docente na ampliação do repertório nas mais variadas dimensões: social, emocional e intelectual das crianças nessa faixa etária. Sendo assim, as materialidades são importantes ferramentas para a construção de uma Pedagogia da Educação Infantil. Dessa forma, a disposição de materiais variados enriquece as interações e ampliam as experiências das crianças.

E, acima de tudo, não podemos subestimar a aprendizagem dos bebês, que tanto me ensinaram e ensinam constantemente, através de suas diferentes formas de se expressar, comunicar e explorar, sejam nas nossas brincadeiras com tintas naturais, nas relações com os elementos da natureza e com os materiais não estruturados, nos momentos de musicalização, na ampliação dos movimentos a partir das diferentes organizações da sala, das saídas aos espaços diversos da unidade, nas aventuras de subir e descer as pilhas de colchão e tantas outras formas que desafiamos uns aos outros, eu e as crianças, para tornar ainda mais significativos os nossos dias neste espaço educativo.

Considerações finais: os reflexos provocados pela pesquisa e pelas partilhas na minha constituição como professora pesquisadora

> *Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*
> Paulo Freire, 1991, p. 58.

Pesquisar sobre as materialidades e a sua importância para o desenvolvimento das crianças, em especial dos bebês, me possibilitou – para além da minha perspectiva como pesquisadora, docente, professora pesquisadora, professora de Educação Infantil e, em especial, professora de bebês – revisitar e reavaliar as minhas práticas, com um olhar cada vez mais sensível e acolhedor; pensar os espaços, as materialidades e a docência compartilhada como fundamentais para a minha prática pedagógica, voltada para o desenvolvimento integral das crianças e dos bebês como agentes no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Com a dissertação já revisada e publicada, algumas possibilidades foram sendo concretizadas, e a pesquisa passou a ser partilhada de diferentes formas. Sementes foram plantadas e frutos foram e continuam sendo colhidos: participações em eventos, como seminários, formações e encontros nacionais; publicação em anais de evento; artigo científico; resumo expandido; e capítulo de livro, foram algumas das formas de dividir o quanto essa pesquisa se tornou significativa na minha trajetória pessoal. Para além da importância na esfera acadêmica, aquela menina que outrora brincava com os primos à beira-mar, buscando conchas e gravetos para lhes servirem de elementos do brincar, hoje torna-se uma estudiosa da infância na busca constante de qualificação dos materiais para ampliação dos repertórios dos bebês.

Meus interesses como professora pesquisadora se intensificaram ainda mais. Durante o mestrado fiquei afastada do Núcleo de Educação Infantil Municipal para licença de aperfeiçoamento por dois anos, mas durante este período senti muita falta do dia a dia educativo, de estar com as crianças e interagir com os meus colegas. O mestrado é, muitas vezes, um percurso solitário, por este motivo tinha muito o desejo de retornar, prorrogando o desejo de dar continuidade aos estudos através do doutorado. Retornei para unidade educativa, para o exercício da docência com crianças de 2 a 3 anos, validando, por meio da minha *práxis*, aquilo que reafirmo em minhas pesquisas: planejamentos alicerçados sobre os interesses genuínos das crianças, escutas ativas, olhares atentos e o espaço como educador potente.

Reabastecida e pronta para enxergar além do horizonte da praia que acolheu minhas brincadeiras de infância, que acolheu minha entrada na graduação, minha aceitação no mestrado e as comunicações da minha pesquisa por toda a Rede de Florianópolis, novamente volto meus olhos para aquele mar que teima em se expandir sob meu olhar, me presenteando com mais um lindo novo horizonte: fui aceita no programa de doutorado. Encontro-me novamente nas aventuras dos caminhos acadêmicos, agora como ingressa, no segundo semestre de 2023, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED/Udesc).

Pensar nos bebês, para e com os bebês, nas suas diferentes formas de se expressarem, nos seus direitos, nas suas conquistas diárias, nos seus desenvolvimentos, nas suas necessidades, nos seus gostos e nos seus interesses foi ainda mais significativo, e ainda mais necessário e fundamental. Ser professora de bebês e ser professora pesquisadora de bebês me faz revisitar as minhas práticas, desde o início, quando pela primeira vez fui desafiada a este primeiro contato com eles, a olhar a prática de diferentes profissionais, a reavaliar os meus planejamentos e práticas para as crianças nesta faixa etária.

A troca de experiências, a necessidade de ter respostas para as perguntas que antes não me indagavam, o querer mais, o querer saber mais, o querer pôr em prática um pouco de tantas coisas que fazem cada vez mais sentido, o partilhar, o ampliar os conhecimentos e, desta forma, ampliar as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças nesta faixa etária, foram se aflorando cada vez mais.

Ser professora de bebês é mais do que um presente, é uma constituição e uma transformação pessoal e profissional, onde a afetividade é fundamental e indispensável, onde os olhares, os toques, e as diferentes formas que eles utilizam para se expressarem nos dizem muito, muito além do que as palavras podem nos dizer, é mágico, é transformador, é encantador.

Referências

AGOSTINHO, Kátia Adair. Creche e pré-escola é "lugar" de criança? *In*: FILHO, Altino José Martins (Org.). *Criança pede respeito*: temas em Educação Infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 63-75.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei nº 11.114, 16 de maio de 2005.* Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: www.mec .gov.br/cne. Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB/ DPE/COEDI, 2018.

EVANGELISTA, Lidiane Pereira. *As relações entre as materialidades e os aspectos estruturantes na docência com os bebês na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. *Orientações Curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação, Prelo, 2012.

FREIRE. Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GUIMARÃES, Daniela. Educação Infantil: espaços e experiências. *In*: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação Iinfantil*: cotidiano e políticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. p. 93-104.

HORN, Maria. O bebê e sua relação com o espaço. *In*: CAIRUGA, R; CASTRO, M; COSTA, M. (Org.). *Bebês na escola, observação, sensibilidade e experiências essenciais.* 2. ed. Porto Alegre: Mediação. 2015, p. 103-120.

KISHIMOTO, Tizuko M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Vanessa Sardinha dos. Covid-19. *In*: Mundo Educação, 2021. Disponível em: https://mundoeducacao.uol.com.br/doencas/covid-19.htm. Acesso em: 2 jul. 2021.

VARGAS, Gardia. A prática educativa em creches: o que fazem os bebês? *In*: MARTINS FILHO, Altino José (Org.). *Educar na creche*: Uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 99-115.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Lidi, que privilégio aprender contigo e que orgulho do seu compromisso com as crianças! A afetividade e o compromisso fazem parte de ti, enquanto pesquisadora, mas, principalmente, como professora. Parabéns pela maneira escolhida para organizar o seu texto e entrelaçar suas experiências. Preciso ressaltar a importância do seu texto para abrir o diálogo sobre as especificidades da prática pedagógica com bebês que envolve, dentre outros compromissos, nos atentarmos para a organização dos espaços e das materialidades. Está sendo muito especial dividir essa experiência de escrita contigo.

Débora Marina Picinato
Florianópolis, 18 de janeiro de 2024.

Lidi, que emocionante ler teu texto, conhecer um pouco mais da sua trajetória como mulher e professora. Você que foi uma das primeiras (excelentes) professoras da vida da minha filha, na Educação Infantil, no ensino público. Ver a tua luta na caminhada pela formação, buscando o retorno à academia, passando por tantos desafios me inspira! Inspira-me a continuar minha caminhada e compreender que os desafios fazem parte da nossa construção como professoras e como pessoas. Que as mais variadas dimensões que nos compõem transbordem em nossas ações pedagógicas e que o aprendizado seja constante. Minha admiração pela sua paixão e comprometimento em ser professora de bebês e defender, por meio do teu trabalho e tua pesquisa, o direito a uma educação de qualidade.

Jéssica Helena Santos de Abreu
Florianópolis, 8 de fevereiro de 2024.

Lindo, lindo, lindo!!! Sou suspeita, mas achei incrível teu texto. Consegues transmitir toda a emoção, principalmente neste final, mas a importância fica clara ao longo de toda a tua escrita. Que riqueza!

Juliana Alves Bezerra de Andrade
Florianópolis, 16 de abril de 2024.

CAMILA VIEIRA DA ROSA ALVES

Professora de Educação Infantil efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC, desde janeiro de 2022. Professora da Educação Básica na Rede privada de 2013 a 2017 e na Rede Municipal de Ensino Pública de São José no período de 2018 a 2021.

Doutoranda (2023-2027) e mestra (2021) em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Graduação em Pedagogia (2017) pela mesma Universidade. Especialização em Educação Infantil (2018) pela Faculdade São Luís; e em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar (2022) pelo Centro Universitário Unifacvest. Participante do Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3349-9365
E-mail: camilavieiradarosa@hotmail.com

CAPÍTULO 14

QUANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL PEDE TEMPO INTEGRAL: REPERCUSSÕES NO EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA

Camila Vieira da Rosa Alves

Um novo desafio lançado!

> *O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História*
> Paulo Freire, 2015, p. 53.

Escrever um capítulo de livro é sempre um desafio. Quando o convite é para escrever sobre si, o desafio vem dobrado! Para uma professora pesquisadora, em convívio constante com o meio acadêmico, escrever em primeira pessoa foi algo novo, mas me fez revisitar momentos lindos e difíceis da minha vida e me fez pensar: sobre o que eu posso escrever? Com o que posso contribuir? De imediato veio à minha mente: essa é uma boa hora para ampliar a discussão acerca dos direitos das crianças e de suas famílias ao acesso à vaga na Educação Infantil em tempo integral e o impacto que o período parcial impositivo causa na vida dos mesmos.[1]

Tenho, portanto, como principal objetivo descrever sobre a minha experiência docente com as crianças que tinham acesso apenas às vagas em período parcial em instituições públicas de Educação Infantil. Este texto permeia entre o olhar sensível que fui desenvolvendo para com as famílias trabalhadoras diante da falta de vagas para suas crianças em tempo integral em instituição pública, os desafios da profissão e a defesa dos direitos das crianças nesta primeira etapa da Educação Básica.

Um pouco sobre mim

Florianopolitana, apaixonada pela cidade onde nasci, em 2024 completei 28 anos de idade. Sou a "filha do meio", tenho um irmão 10 anos mais velho que eu e uma irmã dois anos mais nova, tenho muito orgulho da família que faço parte. Enquanto morava com meus pais, éramos cinco pessoas compartilhando o mesmo teto. Meu pai sempre

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Juliana Alves Bezerra de Andrade; Lidiane Pereira Evangelista; Débora Marina Picinato; Noeme Rosa de Carvalho; Denise Alves dos Santos; Rosinete Schmitt; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

foi o principal provedor financeiro da família e minha mãe era a encarregada dos afazeres domésticos, o que não impedia o meu pai de participar ativamente de nossa educação.

Essas informações muito têm a ver com a Camila professora pesquisadora que se constituiu e vem se constituindo diariamente nas relações que vão sendo construídas com o passar do tempo. Como minha mãe se abdicou de sua vida profissional para cuidar da família, não precisamos, quando eu e meus irmãos éramos crianças, depender de políticas públicas do Estado para garantir uma assistência em período integral. Minha mãe vendia cosméticos como forma de ter uma fonte de renda que pudesse dar certa independência a ela. Acredito que, por eu ter sido criada dessa forma, tive um choque de realidade quando fui trabalhar na rede pública de ensino e tive acesso a organizações familiares distintas da minha, principalmente envolvendo crianças e famílias em situações de vulnerabilidades sociais e econômicas. Foi nesse momento que me vi inquieta e desejando mudar o mundo, com aquela sede que a juventude nos fornece em querer provocar revoluções.

Da família que constituímos fui a única a concluir a graduação e, portanto, a única também a continuar os estudos, com especializações, mestrado e, desde 2023, doutoranda. Analisando a minha constituição dentro do meio acadêmico, apesar dos meus pais incentivarem muito os meus estudos, eles não sabiam como me direcionar quando cheguei à Universidade, como participar dos programas e bolsas de extensão. Com a maioridade, o trabalho também se torna uma obrigação e, por conta disso, deixei de "aproveitar" algumas oportunidades que a universidade pública nos fornece, como intercâmbios, bolsas de extensão, entre outros programas. Mas, de todo modo, sou grata por aquilo que vivenciei e fez com que eu me constituísse na professora que sou hoje.

Trabalho desde os meus 17 anos de idade, minha primeira experiência foi na escola que estudei da Educação Infantil até o final do Ensino Fundamental, minha função no início era administrativa, ajudar na secretaria da escola, porém, quando faltou uma professora, logo no meu primeiro dia, me pediram para substituí-la. Foi em uma turma de crianças no contraturno escolar e desde então venho trabalhando como professora.

Já me via como professora quando ainda era criança, minha brincadeira predileta era brincar de "escolinha" com a minha irmã mais nova. Recordo-me de quando meus pais compraram um pequeno quadro-negro e giz branco, mesa e cadeira de plástico, e com esses materiais brincávamos por horas. Nesse momento eu ainda não havia decidido minha profissão, como toda criança, a cada semana eu dizia que queria ser algo diferente quando crescesse.

Pedagogia não foi minha primeira opção em todos os vestibulares, na época lembro que jornalismo também era uma ideia, mas tive sorte de ter ficado na lista de espera. Foi realmente quando auxiliei uma criança em seu processo de alfabetização que tive a certeza que queria prestar vestibular para Pedagogia. Lembro-me desse momento e consigo sentir novamente aquela emoção que me moveu para esta profissão.

Trajetória profissional

Durante minha trajetória profissional, que neste ano de 2024 completou 12 anos, sendo cinco na Rede privada de ensino e sete anos na Rede pública, muitas questões suscitaram em mim de maneira fervorosa. Enquanto fazia a graduação em Pedagogia na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), no período de 2013 a 2017, trabalhei em algumas escolas particulares que tinham como público crianças pertencentes à classe média alta e alta. Essas crianças tinham acesso a diversos bens materiais, viagens, visitavam museus, iam a teatros, e não tinham dificuldades quando o assunto era financeiro. Não estou afirmando que o dinheiro soluciona todos os problemas e que crianças e famílias que possuíam boa condição financeira também não tinham outros problemas, contudo, não é possível negar o valor que o dinheiro tem diante de uma sociedade capitalista na qual praticamente tudo gira em torno disso.

Foi em 2018 que passei a trabalhar na Rede pública de ensino, assim que concluí a graduação. Quando iniciei, me encontrei diversas vezes sem ter uma solução diante dos desafios, devido a questões políticas e burocráticas, principalmente as entrelaçadas aos direitos das crianças, como o encaminhamento de crianças com suspeita de algum transtorno intelectual, que dependiam do serviço público de saúde na busca de diagnóstico e tratamentos. Situações como essa ocorreram ao longo de todos os anos que venho trabalhando na Rede pública.

No ano de 2024, me encontro efetiva como professora de Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, completando três anos nessa Rede. Já o primeiro município no qual me efetivei foi São José,[2] cidade vizinha e pertencente à Grande Florianópolis, onde trabalhei de 2018 a 2021, sendo o primeiro ano com contrato temporário. Foi em 2018 que algumas inquietações surgiram devido ao choque de realidade que tive no momento em que deixei de trabalhar com crianças financeiramente abastadas e passei a conviver com crianças e famílias que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Soma-se a isso, como mencionado nos primeiros parágrafos, o fato de a minha realidade ser bem diferente.

No espaço onde trabalhei, no Centro de Educação Infantil (CEI, como é chamado em São José), convivi com crianças em situação de abandono; mas também com crianças cujos responsáveis eram os próprios pais, com renda e condições de vida estável. Tal unidade educativa abarcava todas as realidades possíveis. Diante disso, o que mais me moveu foi presenciar famílias desesperadas com a imposição da parcialização do período de atendimento para as crianças. Na época, trabalhava com um grupo 4, como era chamada a turma de crianças de 3 anos de idade. A partir do grupo 5, o tempo que as crianças permaneceriam na instituição foi diminuído pela metade e as famílias foram obrigadas a acatar as novas regras. Mesmo com isso acontecendo, não ocorreram movimentos de luta para que a Prefeitura voltasse atrás

[2] Um ponto importante a ser destacado é que em São José – SC, no regime de trabalho de 40 horas, mesmo para a contratada, a carga horária a ser trabalhada é de 30 horas semanais, sendo as 10 horas destinadas às atividades extraclasses, chamadas de hora atividade.

com essa decisão, nem por parte das famílias, nem pelas professoras[3] ou sindicato. Nos vimos de mãos atadas diante dessa situação já que a Prefeitura estava ofertando o tempo mínimo permitido por lei, ou seja, o tempo parcial.

As crianças não compreendiam o que estava acontecendo, pois para elas apenas passariam a ficar menos tempo na instituição, mas nós, professoras, ficamos preocupadas com as decisões que as famílias tomariam para garantir a proteção dessas crianças no contraturno. Não existia uma política intersetorial pensada para o tempo que a criança permanecia dentro de uma instituição de Educação Infantil, também não havia projetos da assistência social, da cultura, do esporte ou de qualquer outra secretaria que pensasse em atender essas crianças de maneira contínua como acontecia com a educação.

Diversas vezes me vi dirigindo até a instituição e pensando no que cada família estava passando para tentar se organizar diante da alteração dos horários, no quão impotente era olhar cada família nos olhos e não ter notícias acerca de vagas integrais para lhes dar. Presenciando toda essa tensão pela qual as famílias estavam passando, dia após dia, foi que senti a vontade de estudar mais sobre essa temática e expor tal problema no meio acadêmico.

Sem movimentos políticos que eu pudesse participar para lutar diante da causa da parcialização do período da Educação Infantil, em que eu acredito e defendo que deveria ser apenas uma opção da família, e não uma imposição da prefeitura, o meio acadêmico poderia me dar fôlego para levar a mensagem para outros lugares. Foi então que participei do processo seletivo e ingressei para o mestrado na Udesc no segundo semestre de 2019. O tema que moveu a minha proposta de pesquisa foi a parcialização do horário de funcionamento para as crianças da pré-escola ingressantes na Rede de Florianópolis e os impactos na vida das famílias trabalhadoras. Foi neste momento que percebi que me estava me constituindo como uma professora defensora dos direitos sociais das crianças, alguém que desejava discutir e problematizar estas questões por meio da pesquisa.

A minha querida ilha da magia, com suas 42 praias balneáveis e suas infinitas belezas naturais, acolheu meu nascimento, minhas brincadeiras da infância com meus irmãos, quando outrora eu era a professora, outrora a "aluna". Lembro-me daquelas árvores no quintal que subíamos para colher a fruta madura que seria a merenda daquele dia de aula. Esse mesmo município que me nutriu de memórias foi o lar da pesquisa que tanto me interessava realizar. Em virtude da pandemia de Covid-19, o estudo foi realizado *online* com a ajuda de plataformas digitais para que os questionários chegassem até as famílias.

Tive ajuda de cinco diretoras de unidades distintas em Florianópolis, que não mediram esforços para que mais famílias pudessem participar. Obtive a participação de 29 famílias, isso porque muitas não tinham acesso à internet, ou estavam se mudando devido à pandemia. Vinte e sete famílias participantes alegaram que o período parcial de

[3] Utilizarei o termo no gênero feminino a partir do reconhecimento político de que esta profissão é exercida majoritariamente, e historicamente, por mulheres.

atendimento é um desafio, pois não conseguem trabalhar, ou são obrigados a pagar alguém para cuidar da criança enquanto trabalham. Diante de tal realidade vivida em meu âmbito profissional, recordava-me dos momentos em que tive minha mãe sempre perto de mim e dos meus irmãos. Reconheço o quão privilegiada fui por tê-la sempre presente em nossa casa. Minha mãe é um exemplo claro daquilo que Gibim e Finco (2016) e Teles (2015) afirmam: as mulheres ainda são as principais responsáveis pelas tarefas domésticas e pelos cuidados das crianças.

Ao final da pesquisa, intitulada *O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis: implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras* (Alves, 2021), pude concluir que as famílias trabalhadoras são diretamente afetadas e, além disso, entre homens e mulheres, estas são, na maioria dos casos, as que deixam sua vida profissional para cuidar de suas crianças. O modo impositivo e a decisão arbitrária por parte da Prefeitura ocorreu após a Emenda Constitucional nº 59 (Brasil, 2009), que colocou o ensino obrigatório para as crianças acima de 4 anos de idade. Apenas para situar sobre o âmbito legal dessa medida, esse movimento de parcialização do tempo ofertado pela Educação Infantil tinha por objetivo dobrar o número de vagas ofertadas para as crianças e, assim, atender em carga horária mínima a maior quantidade de crianças possível. Por exemplo, uma turma que atendia 25 crianças em horário integral, passou a atender 50 crianças em horário parcial.

As marcas deixadas por aquelas crianças e famílias, e suas necessidades básicas desrespeitadas diante da falta de oferta de vagas integrais, reverberam em meu peito, me causando angústia e impotência. Tal sentimento me fez continuar a pesquisa com o mesmo ímpeto, levando sempre comigo os olhares e abraços daqueles pequenos que diariamente, ainda que a distância, movem a minha prática.

Os impactos da pesquisa na minha profissão docente

Em 2022 iniciei minha jornada de 40 horas de trabalho na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis e me efetivei em uma unidade em que todas as crianças tinham acesso a vagas apenas em período parcial. Além do desafio de trabalhar em dois períodos junto das crianças, tive outro fator muito desafiador: a distância da minha casa até o trabalho. No meu primeiro ano na Rede de Florianópolis, trabalhei em uma unidade que ficava a 40 km de distância da minha residência, e para quem não conhece a cidade, temos o infeliz apelido de "Filanópolis", pelo fato do nosso trânsito ser muito complicado. Tive dias de demorar quase três horas nesse percurso em cada ida e vinda, mesmo utilizando o meu carro pessoal no transporte.

Enquanto escrevo sobre estes momentos, sinto como se estivesse novamente dentro do meu carro, onde, atrasada e angustiada por saber que deixaria meus pares "na mão", tentava avançar mais rápido naquele trânsito que insistia em se manter imóvel. Trago essas recordações pois sei que essa é a realidade de muitos profissionais docentes, visto que, para além de trabalharem longe de suas residências, dependem do transporte público – que pode ser ainda pior. Em 2024, continuo morando no mesmo bairro de 2022, o bairro São José, no entanto, trabalho em uma unidade a 6 km

da minha casa e levo de 15 a 20 minutos nesse trajeto, realidade bem diferente do que encarei em 2022.

Em Florianópolis, a carga horária dos profissionais contratados por 40 horas é distribuída das 8 às 17 horas, sendo um dia inteiro e mais um período de quatro horas como momento de hora atividade. Com as crianças frequentando a instituição em período parcial, tive duas turmas: uma pela manhã e outra pela tarde, totalizando 40 crianças e, portanto, 40 famílias.

Constatei na prática tudo o que a pesquisa realizada havia me escancarado e senti em meu próprio corpo as dificuldades daquela rotina tão desgastante. Vivi, com as famílias, os desafios da organização diária. Naquela realidade, a mulher sendo impactada pela Educação Infantil ofertada em período parcial e os prejuízos financeiros causados àquelas famílias de classe trabalhadora. Já não é de hoje que sabemos que a "creche é uma maneira concreta de enfrentar a desigual divisão sexual do trabalho, fator determinante para perpetuar a discriminação, subjugação e exploração das mulheres" (Teles, 2015, p. 29), porém, com vagas em período parcial sendo algo arbitrário às famílias, a creche deixa de ser uma política de promoção de igualdade entre homens e mulheres.

Além das famílias, vi crianças estressadas com uma rotina corrida, algumas saíam da unidade e iam para outra instituição particular, outras eram levadas para casas onde uma pessoa cuidava de várias crianças, fazendo o papel de babás. Havia também crianças que eram levadas até o local de trabalho de algum familiar, devido à vida corrida, o transporte escolar também era uma forma das crianças chegarem e se despedirem da unidade, visto que poucas iam direto para casa, para o aconchego de sua família.

Ao longo do ano fui estreitando meus laços com as famílias, conhecendo melhor cada uma e sua realidade. Vivenciei famílias se desdobrando para conseguir suprir as necessidades físicas e emocionais de suas crianças. Conversamos diversas vezes sobre como a imposição do tempo parcial era cruel. A prosperidade financeira daquelas famílias era abalada, visto que as mulheres eram impedidas de voltar ao mercado de trabalho por serem as principais cuidadoras das crianças pequenas. Assim como venho apontando e defendendo, Trentini afirma que o espaço da Educação Infantil é acima de tudo um direito da criança.

> Entender a creche como direito da criança é, assim, mudar uma concepção histórica, é perceber que, independentemente de a família trabalhar ou não, a criança tem o direito de se desenvolver em um ambiente coletivo. É assegurar que a criança como sujeito social tem direitos, e que a creche e a pré-escola devem ser garantidas a todas, enquanto dever de Estado e opção da família (Trentini, 2016, p. 36).

Recordo-me com muita angústia do caso de um menino, uma criança muito querida, cujo sorriso me vem à mente enquanto escrevo. Após uma semana sem frequentar a unidade, estava muito preocupada com a sua ausência, tão incomum. Ele amava brincar no parque e não perderia tantos dias longe do balanço, que lhe era tão caro, sem uma causa muito séria, tentamos contato via telefone, mas não

obtivemos sucesso. Quando ele retornou, descobrimos que haviam sido despejados e a criança só voltou a frequentar a instituição quando a família conseguiu se abrigar na casa de um parente.

Como professora, sinalizava para as famílias os caminhos legais que elas deveriam buscar: entrar em contato com a Prefeitura, ir ao Ministério Público, recorrer a outros setores, como o da saúde e da assistência social. Mas, quando falamos em famílias sobrecarregadas de tantos afazeres, é complexo dar a elas mais uma tarefa, ainda mais com um caminho que reconhecemos as fragilidades que possui. Nesse momento, a professora defensora dos direitos das crianças que eu estava me tornando chorou. Lembro-me de ter ido às lágrimas pensando no que aquela criança estava passando, pois, mesmo não compreendendo toda a dificuldade de sua família, quando retornou para a unidade, ele voltou com um sorriso de orelha a orelha. Observamos que ele estava mais magro e suas roupas de inverno estavam curtas, assim, junto de minhas colegas, buscamos doações para ele e sua família.

A oferta do tempo parcial na Educação Infantil feria completamente os direitos básicos das crianças. Para além disso, vi o impacto dessa organização do tempo parcial na minha vida de professora. A unidade possuía nove salas, atendendo 18 grupos, com uma média de 15 a 25 crianças por grupo, aproximadamente 300 crianças passavam nesse espaço diariamente. Vivi minha própria dose de fadiga mental e física. Vi meu corpo adoecer e gritar por socorro: olheiras profundas, queda de cabelo, dores nas articulações e arritmia a cada vez que precisava me deslocar até a unidade educativa por conta das horas de trânsito que já eram de praxe.

É impossível relembrar da minha trajetória nesse período sem citar os momentos de exaustão física e mental devido ao trabalho diário. Chorei por vários e vários dias, questionava-me se havia escolhido a profissão certa para a minha vida. E digo isso pois não considero que reconhecer nossas dificuldades seja um sinal de fraqueza, muito pelo contrário, precisamos ter a consciência de que a professora não é um ser que não se cansa. Ser resiliente é um desafio, e este foi o meu em 2022.

Além das demandas no cotidiano do chão da unidade educativa, há diversas outras atribuições do fazer docente, como a produção da documentação pedagógica. Soma-se a isso, garantir às crianças o seu direito e acesso ao cuidado e educação, a ampliação do repertório cultural e científico e sua segurança como base do nosso trabalho nas instituições de Educação Infantil. Na faixa etária em que trabalhei, eram 20 crianças por período, se o tempo que as crianças pudessem estar na unidade fosse de período integral, atenderia 20 crianças por dia e teria uma única turma e poderia, assim, me dedicar em conhecer melhor cada uma delas. Descrevo isso pois as professoras que trabalham com uma turma de crianças em período integral possuem uma demanda diferente de uma professora que trabalha com turmas de período parcial.

Apesar dessa demanda ser multiplicada por dois, a hora atividade[4] fornecida às professoras é a mesma para todos. Posso afirmar que a demanda de trabalho que uma

[4] A hora/atividade é destinada para atividades de estudo, planejamento e avaliação (Florianópolis, 2023).

professora tem com uma única turma é correspondente a hora atividade garantida por lei, 33% da carga horária de trabalho, algo que, quando atendia duas turmas diariamente, não era o suficiente. Por vezes, cheguei em casa à noite e, para atender as demandas que o trabalho como professora me exige, fui trabalhar, replanejando, pesquisando, atualizando sistema e os registros de observação, saindo para comprar material, escrevendo avaliações, entre tantas outras tarefas. Esses momentos, que vão muito além da carga horária de trabalho para que somos contratados, me levaram a um esgotamento físico e mental. Aproximadamente na metade do ano de 2022 adoeci, necessitei me afastar, situação que vi acontecer entre minhas colegas de profissão. Esse esgotamento foi tema de muitas conversas com colegas que passaram pela mesma situação. Debatíamos juntos/as a sobrecarga de trabalho e a falta de políticas públicas para atender às famílias trabalhadoras.

Estou no meio acadêmico desde 2014, quando iniciei a graduação, e me encontro até o momento (2024), cursando o doutorado em Educação. Tenho acesso a diferentes pesquisas e percebo que é recorrente a temática do "esgotamento do profissional da educação", porém, são praticamente inexistentes as políticas que buscam dar visibilidade a esse tema e que consideram uma reorganização do trabalho docente a fim de qualificar a Educação Infantil para as crianças e suas famílias. Em 2024, temos observado comissões de assessoramento dentro das prefeituras, formadas por professoras que estavam nas unidades, porém, esse tema não costuma ser pauta de ações que possam efetivamente mudar esse cenário. Na Rede de Ensino de Florianópolis vem sendo estudado a Avaliação de Contexto, que busca avaliar a unidade de maneira completa, desde o mobiliário até as condições de trabalho das professoras e o trabalho que é realizado com as crianças e suas famílias. Esse movimento está bem no início, o que complexifica descrever ainda quais serão seus impactos dentro das instituições e no nosso trabalho pedagógico.

Observando e analisando isso tudo, cada vez mais compreendo o porquê defendo a importância de nós, professoras que estamos nas unidades de ensino, participarmos também de movimentos acadêmicos e sociais, para que as demandas reais sejam debatidas e, assim, encaminhadas para a Secretaria de Educação. Acreditar que a pesquisa pode transformar a sociedade é o que me move como professora pesquisadora da Educação Infantil.

Concluindo

Escrever sobre aquilo que nos move dentro da Educação Infantil é sempre um desafio. Temos vários motivos que nos fazem buscar o nosso melhor e, consequentemente, uma melhor educação para todas as crianças. Porém, escrever este capítulo em primeira pessoa, podendo expor um dos desafios vividos por mim, me fez revisitar vivências, ressignificar experiências, enxergá-las por outros ângulos, mas acima de tudo compreender que o sentimento que me impulsionou a iniciar tudo isso permanece latente em mim, me guiando sempre na direção da garantia dos direitos das crianças como professora na Educação Infantil.

Eu iniciei o processo de escrita deste capítulo no início de 2023, e tudo o que eu registrei estava muito recente em minhas memórias. Além de todas as demandas físicas que nos predispõe ao cansaço, vivenciei a falta de assistência às crianças e suas famílias, sendo impossível não se envolver emocionalmente com situações relacionadas aos direitos básicos das crianças, como alimentação, moradia, saúde e segurança.

Já no ano de 2024, enquanto finalizo a escrita deste capítulo, posso afirmar que me encontro extremamente realizada com minha profissão, e isso não quer dizer que não tenha desafios, mas sim que venho aprendendo a lidar com as pedras que insistem em aparecer no caminho. Neste ano de escrita, continuo trabalhando como professora em uma Instituição de Educação Infantil próxima a minha casa, com crianças tanto no período parcial quanto do integral, consigo ter tempo para me exercitar, cuidar da minha saúde física e mental, pontos que devemos ser como prioridade em nossa vida. Busco orientar quem está perto de mim para que faça o mesmo, se olhe em primeiro lugar, se cuide, pois precisamos estar bem para poder cuidar do próximo.

Na Rede de Ensino de Florianópolis temos dois movimentos que merecem destaque: a redução da jornada de trabalho dos/as profissionais docentes e a Avaliação de Contexto. No que diz respeito à redução da jornada de trabalho dos/as profissionais docentes, destaca-se o projeto NEIM do Futuro. Sinto que, com essa iniciativa, as/os novas/os profissionais que se integrarem a ele não ficarão suscetíveis ao estado físico e mental pelo qual passei quando não tive escolha e trabalhei 40 horas a uma distância de 40 km da minha residência. Já o estudo sobre a Avaliação de Contexto busca dar visibilidade às reais condições da nossa Rede, servindo de voz para aquelas/es que pouco podem falar e serem ouvidos, como aquela família que anos atrás pesarosamente pedia ajuda na busca por uma vaga integral. Tenho a esperança de estarmos caminhando na construção de um espaço institucional que tenha crianças, famílias e professoras como uma tríade de protagonismo na Educação Infantil. Também anseio por políticas públicas de diferentes esferas sendo articuladas para atender as demandas reais de famílias trabalhadoras e suas crianças.

Com minha vivência e experiência como professora, continuarei ouvindo atentamente as crianças e seus familiares nas instituições de Educação Infantil, reafirmando, por meio da pesquisa e escrita, os direitos das crianças a frequentarem as instituições em tempo integral. Portanto, acredito que não cabe apenas à primeira etapa da Educação Básica abarcar todas as fragilidades que uma sociedade tão desigual causa às famílias.

Referências

ALVES, Camila Vieira da Rosa. *O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis*: implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

BRASIL. *Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 20 set. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIBIM, Ana Paula Pereira Gomes; FINCO, Daniela. Relações de gênero e processos de despatriarcalização das famílias sob a ótica das crianças. *Revista NEP*, v. 2, n. 5, p. 115-131, dez. 2016.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). *Creche e feminismo*: desafios atuais para uma educação descolonizadora, 2015. p. 21-33.

TRENTINI, Julcimara. *Direito à Educação ou Direito à Creche*: o que fundamenta o atendimento à criança de 0 a 3 Anos na região da AMUNESC. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Camila, enquanto li, te vi… Parabéns pela maneira que você escolheu para dizer o que muito precisa ser dito, pela maneira de organizar seu texto. A sua escrita demonstrou o seu compromisso com a Educação Infantil, com a qualidade do/no atendimento e, ainda, demonstrou seu engajamento político, que eu já conheço bem, pois, felizmente, na busca por mais conhecimento, nos encontramos, não é mesmo? É muito especial fazer parte desse projeto contigo, que nossas histórias continuem se encontrando…

Débora Marina Picinato
Florianópolis, 17 de dezembro de 2023.

Que lindo! Que tema necessário. Amei te ler e te ouvir e fiquei com muita vontade de ler sua pesquisa. O tema do esgotamento docente me atravessa e conhecer a tua trajetória, saber o quão desafiador foi seu ano, me fez sentir na pele a sobrecarga pela qual você passou. Sinta-se abraçada, Camila. Seu movimento de pesquisa por conta das vagas integrais para nossas crianças me tocou profundamente. Por mais profissionais como você na nossa Rede!

Juliana Alves Bezerra de Andrade
Florianópolis, 15 de maio de 2024.

DÉBORA MARINA PICINATO

Iniciei minha trajetória profissional em uma instituição de Educação Infantil privada, em 2006, na cidade de Florianópolis – SC. Na mesma cidade, em 2014, como estagiária, integrei a equipe da Rede de Ensino Sesc – SC e, em 2016, nesta mesma Rede de Ensino, vivenciei a minha primeira experiência como professora referência de Educação Infantil. Em 2021, por meio de concurso público, me efetivei como professora referência de Educação Infantil, na Rede Municipal de Ensino de Paulo Lopes – SC.

Doutoranda (2022-2026) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), do Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Mestra em Educação (2021) e graduada em Pedagogia (2015) com habilitação em Educação Infantil, também pela Udesc. Durante a graduação, participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e realizei um intercâmbio acadêmico (2014) na Universidade do Minho, em Portugal. Pesquisadora do Laboratório de Educação e Infância (Laborei) e do Coletivo Ciranda – Grupo de Pesquisa Infância, Cidadania e Redes Educativas.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-7928-7953
E-mail: deborapicinato@hotmail.com

CAPÍTULO 15

A PERSPECTIVA DE UMA PEDAGOGA ACERCA DA ROTINA DIÁRIA NAS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AS CRIANÇAS COMO PONTO DE PARTIDA (E PONTO DE CHEGADA)

Débora Marina Picinato

Uma história, algumas memórias…

> *Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pela intimidade.*
> Manoel de Barros, 2015, p. 124.

Penso que seja acertado de minha parte iniciar a escrita deste texto inspirando-me em um dos meus registros, sendo assim, tal como lá está, Manoel de Barros (2015) foi o escolhido para começar, pois ele diz sobre o "quintal onde a gente brincou" e, também, sobre as "pedrinhas do nosso quintal".[1]

Era verão de 2019, início do ano, e as crianças – que tinham 4 anos de idade – encontravam, a cada dia, diferentes pedrinhas pelo parque do espaço de Educação Infantil. O chão do nosso parque era todo coberto de pedrinhas, aquelas pequenininhas, conhecidas como britas. Além dessas, apareciam algumas outras por lá, diferentes, chamadas então de "pedras do poder".

Costumeiramente, a nossa chegada aos espaços externos ou ao parque eram marcadas pela busca das "pedras do poder". Diversas, inclusive, eram trazidas de casa por algumas crianças que, secretamente, mostravam-nas às demais apenas nesses espaços externos. E depois, dificilmente, os bolsos dos seus shorts, calças e casacos voltavam para a sala de referência ou para a casa vazios.

Pois bem, é importante dizer que o que compartilho aqui foi percebido por mim, por meio da observação e da escuta das crianças, por atentar-me às suas escolhas, brincadeiras e diferentes manifestações expressivas, sem que elas me dissessem nada a respeito das "pedras do poder". A partir daí, envolvida com a dinâmica das crianças de explorar e encontrar diferentes pedras, passei a contribuir com a experiência,

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Lidiane Pereira Evangelista; Camila Vieira da Rosa Alves; Juliana Alves Bezerra de Andrade; Denise Alves dos Santos; Noeme Rosa de Carvalho; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

deixando, então, antes da chegada delas, algumas pedras de diferentes cores, tamanhos e formatos pelo parque.

Histórias incríveis eram contadas pelas crianças sobre as "pedras do poder". Observavam, conversavam e criavam hipóteses supimpas sobre "as pedrinhas do nosso quintal". Certo dia, eu soube por elas das "pedras do poder" e mostrei-me muito surpreendida com aquela novidade, afinal, eu "não estava sabendo de nada". Assim sendo, tive uma ideia, sugeri o uso de um instrumento para auxiliar na procura de novas e diversificadas pedras e, então, ouvi: "Profe. Dé, você é fantástica!".

A ferramenta sugerida foi a lupa. Diante da observação da brincadeira das crianças, pensei em maneiras de contribuir com os seus interesses e indiquei-a em meu planejamento pedagógico como uma das possibilidades – eu havia previsto outro modo de apresentá-la para as crianças, todavia, o objetivo se cumpriu em outro tempo e por meio de outra dinâmica. Algumas das crianças do grupo já conheciam a lupa, outras, não. Tínhamos disponível em grande quantidade na instituição educativa, por isso, cada criança teve uma à sua disposição. Então, quem já conhecia foi explicando, dizendo sobre as lupas e sugerindo o teste: "Olha pela lupa que fica tudo grandão!". Nesse primeiro momento, eu pouco precisei falar sobre as lupas, apenas fui validando o que era dito por quem já as conhecia. Para resumir, a procura pelas "pedras do poder" com o auxílio dessa ferramenta foi uma valiosa experiência!

A partir de então, as crianças não abriram mão das perguntas e propostas que nos envolviam e desafiavam a descobrir mais e mais sobre as pedras em sua diversidade. Inclusive, as famílias se envolveram e contribuíram com nossas pesquisas e descobertas. Procuravam-me para dizer que as crianças compartilhavam o que era vivido, demonstrando muito interesse e empolgação.

Nossas tardes foram marcadas por práticas pedagógicas que me desafiaram enquanto professora/pedagoga – que estava longe de ser geóloga. Porém, estava comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, considerando-as como centralidade do planejamento pedagógico, como bem deve ser nos contextos coletivos de educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, em outras palavras, devemos partir das crianças para chegar às crianças.

Contar essa história compartilhando algumas memórias, mesmo que de forma muito breve, tem o propósito de dizer sobre a professora que estou aprendendo a ser, há 17 anos, junto com as crianças. Outrossim, é para dizer também do meu lugar de fala, ao propor a reflexão e o diálogo a respeito da rotina diária, com o objetivo de dar visibilidade para as organizações que sustentam práticas pedagógicas que almejam homogeneizar o que é heterogêneo. Tenho como princípio muito caro salvaguardar a participação das crianças e valorizar seus interesses, desejos e sugestões nos contextos coletivos de educação e cuidado que constituem a etapa da Educação Infantil.

À vista disso, valho-me das palavras do patrono da educação brasileira para dizer que "ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire, 1991, p. 85). Atento para o que nos diz Freire (1991), desde quando

iniciei minha trajetória profissional em uma instituição educativa, no ano de 2006, aos meus 14 anos. De lá para cá sempre sou movida a estudar algo novo, para ser capaz de compreender os desafios que se estabelecem no cotidiano vivido enquanto professora dessa etapa da Educação Básica, com o intuito de superá-los e de qualificar minha prática pedagógica junto às crianças.

Na adolescência, cogitei participar da formação do Curso de Magistério, todavia, no ano em que eu me matricularia, a formação de nível superior – Licenciatura em Pedagogia – tornou-se prioritária para atuar como professora referência de turma. À vista disso, cursei o Ensino Médio regular e, *a posteriori*, prestei o vestibular para Pedagogia. Durante a graduação, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (FAED), Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), participei como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Além disso, realizei um intercâmbio, por meio do Programa de Mobilidade Estudantil (PROME) da Udesc, e, assim, durante o ano de 2014, cursei um semestre na Universidade do Minho em Braga, Portugal. Por lá, realizei um estágio voluntário e, por isso, conheci um pouco do cotidiano de crianças e adultos de uma instituição educativa portuguesa. Essas experiências e andanças foram constituindo minha subjetividade docente, desafiando-me, transformando-me, alicerçando minha – contínua – trajetória formativa.

Reencontro as memórias que envolvem os registros sobre as "pedras do poder" e o pensamento de Freire (2019, p. 139), pois "ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria", para dizer que foi na relação junto a esse grupo de crianças que as inquietações sobre a estruturação da rotina diária – suscitadas desde o Estágio Curricular Supervisionado, durante a graduação em Pedagogia, e que se tornaram mais latentes durante os anos de atuação como professora referência – foram sistematizadas em um projeto de pesquisa e reverberam no estudo que analisou as suas dificuldades e possibilidades de organização. O projeto de pesquisa assumiu como problemática as estruturações temporais das instituições educativas pautadas rigorosamente pelo tempo mecânico do relógio, uma vez que rotinas diárias conduzidas nesta perspectiva distanciam crianças e adultos da procura, da boniteza e da alegria.

Dito isto, na ocasião da chegada do convite para a escrita deste texto, considerando o propósito de compartilhar minhas experiências sobre ensinar e aprender enquanto professora de crianças, bem como no exercício de esboçar as primeiras linhas, experienciei uma feliz travessia pela história vivida, pelas memórias que marcaram minha trajetória. Assim, dediquei-me, nas páginas que se seguem, de maneira sucinta, para a – continuação – narrativa de algumas das cenas e escolhas que me trouxeram até aqui.

As crianças como ponto de partida (e ponto de chegada)

> Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças […]
> Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.
> Eduardo Galeano, 2009, p. 11.

Quais os caminhos para o encontro com as crianças? Pois bem, historicamente, a perspectiva dedicada às crianças, bem como às práticas pedagógicas nas instituições educativas, sofreram variações significativas. De certo modo, ainda hoje vivenciamos um movimento contínuo de repensar a primeira etapa da Educação Básica, uma vez que a legislação vigente e o *corpus* de documentos oficiais que orientam a organização do cotidiano não necessariamente garantem uma lógica de ação que contemple os direitos das crianças nas relações que se estabelecem nas instituições educativas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) denotam que as interações e a brincadeira se constituem como eixos norteadores das práticas pedagógicas nesses espaços coletivos de educação e cuidado que devem ter como objetivo garantir os direitos das crianças, por meio de um espaço-tempo privilegiado para vivenciarem as infâncias. Nessa mesma perspectiva, Kuhlmann Jr. (1999) já nos indicava sobre as especificidades da docência na Educação Infantil e sobre as intencionalidades pedagógicas que envolvem *educar* e *cuidar* em contextos educativo-pedagógicos, haja vista que:

> A caracterização da instituição de Educação Infantil como lugar de *cuidado-e-educação*, adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação de propostas pedagógicas. Adotar essa caracterização como se fosse um dos jargões do modismo pedagógico, esvazia seu sentido e repõe justamente o oposto que se pretende. A expressão tem o objetivo de trazer à tona o núcleo do trabalho pedagógico consequente com a criança pequena. Educá-la é algo integrado ao cuidá-la (Kuhlmann Jr., 1999, p. 60).

Isto posto, as práticas pedagógicas em contextos de cuidado e educação de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas precisam se efetivar sob a perspectiva que toma a criança como ponto de partida (e ponto de chegada), que compreenda e respeite a pluralidade da infância, bem como as singularidades das crianças de um mesmo grupo, reconhecendo-as como agentes sociais, como sujeitos que interpretam e agem no mundo.

Pois bem, o descompasso entre o que versam os documentos oficiais e o que é vivido – salvo exceções – com/pelas crianças nos espaços coletivos de Educação Infantil tornou-se uma inquietação latente, sobretudo quando identifiquei uma listagem de atividades que orientava – ou melhor dizendo, limitava – cotidianamente as nossas experiências, as minhas, enquanto professora, e as das crianças, enquanto agentes sociais, sujeitos ativos e criativos.

Naquela altura, ficou notório o oposto do que se pretendia, haja vista minha perspectiva de que a rotina diária vivida por adultos e crianças, apesar de ser marcada pelas ações cotidianas, não precisa ser organizada considerando "um sentido de tempo que apenas passa, cumprindo o ordenamento da produtividade" (Barbosa, 2013, p. 216). Afinal,

> Se acreditarmos que as crianças possuem as suas próprias teorias, interpretações e questionamentos, que são protagonistas do seu processo de

> socialização nos espaços culturais em que vivem e que constroem culturas e conhecimentos, então, os verbos mais importantes na prática educativa não serão mais 'falar', 'explicar' ou 'transmitir', mas "ouvir", "compreender", "divergir", "dialogar", "traduzir", "formular novos conhecimentos". Escutar significa estar aberto aos outros, compreender e construir um diálogo, acolher as diferenças e propor unidades flexíveis (Barbosa, 2007, p. 1078).

Nesse viés, o olhar atento e a disponibilidade para escutar as crianças – mais do que em qualquer outro momento – passaram a ser minha prioridade. Eloisa Acires Candal Rocha (2008) e Manuel José Jacinto Sarmento (2011) nos falam desse movimento como um processo de "ausculta", por conta da dimensão pedagógica que reveste o ato de "escutar" de corpo inteiro, um corpo inteiro que fala, nas suas diferentes formas de expressão e nas múltiplas linguagens. Logo, Rocha (2008) e Sarmento (2011) defendem que a auscultação das crianças coloca-se como primordial para tomá-las como atores sociais, como sujeitos e cidadãos dotados de potencialidades, direitos e responsabilidades, com sua própria inclinação para aprender, investigar e se desenvolver como seres humanos em uma relação ativa com outras pessoas.

Tendo isso como pressuposto, ficou manifesto um movimento contrário, que dificultava sobremaneira a auscultação das crianças, ao passo que preponderava a lógica de homogeneização dos fluxos interativos naquela instituição em questão, visto que a rotina diária dos grupos era organizada por meio de um quadro de horários fixos, o qual listava e nomeava os tempos e "as atividades" das/os adultas/os e das crianças.

Então, questionava-me sobre as diferentes formas de brincar e, com isso, sobre a necessidade de um espaço-tempo preparado para potencializar as brincadeiras, as interações e as relações das crianças. Questionava-me, também, sobre as suas diferentes manifestações expressivas, e isso apontava para a necessidade de oferecer-lhes liberdade de escolha e salvaguardar o espaço-tempo para as suas iniciativas e para a participação efetiva. O tempo aligeirado para as brincadeiras, para observá-las e para brincar junto, para as conversas, para atender aos pedidos e aos desejos de criar e transformar, para, em síntese, respeitar os fluxos interativos das crianças, me causava – e ainda causa – muita inquietação.

Neste cenário, me tornei – e sigo me constituindo diariamente – uma professora pesquisadora, ao passo que coloquei em pauta minha própria prática pedagógica, a rotina vivida por mim e pelas crianças. Entendendo que "o processo de pensar a prática é favorecido pela colaboração de instrumentos teóricos que alarguem o caminho do conhecimento de quem pensa a sua prática" (De Angelo, 2007, p. 507), busquei produções científicas, referenciais teóricos e me debrucei nos estudos a respeito da rotina diária. Neste movimento, ficou manifesto que:

> A forma como é organizado o tempo-espaço educativo da creche demonstra que ele é compreendido e organizado para sujeitos-alunos e não para sujeitos-crianças. Nesse sentido, os adultos vivem uma grande batalha diariamente na creche, qual seja: trabalhar com sujeitos-crianças dentro de uma estrutura cuja lógica temporal e espacial está assentada no sujeito-aluno (Batista, 2008, p. 60).

Destarte, foi notório o quanto a participação das crianças era negligenciada – e, infelizmente, ainda é, apesar das orientações dos documentos normativos – em diversos contextos educativo-pedagógicos, cuja organização da rotina diária se dá de forma mecânica, de maneira irrefletida, deixando escapar a necessidade de planejar cada um dos seus elementos estruturantes, quais sejam: tempo, espaços, materiais, conceitos, interações e brincadeiras, observação, registro e documentação.

Pois bem, com o intuito de transgredir ao quadro de rotina diária circunscrito, procurava reorganizá-lo nas incontáveis tentativas de trocas e ajustes com os demais grupos, por meio de acordos firmados com a professora referência de cada um deles, mesmo tendo clareza de que não resolveríamos o problema em questão, e apresentando algumas opiniões distintas sobre a rotina diária, procurávamos considerar que, ao menos em alguns tempos, o tempo mecânico não seria o guia – ou o limitador – dos fluxos interativos.

Por conta dos desdobramentos destas dinâmicas, e ainda mais consciente da complexidade da organização e das relações que envolvem o processo educativo das crianças, senti a necessidade de apoio e orientação para as dúvidas, reflexões e estudos. Assim, por meio de um processo seletivo, cujo projeto de pesquisa foi a minha própria prática pedagógica, ingressei no mestrado acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). A pesquisa realizada nesse percurso será apresentada, de maneira breve, com o intuito de contribuir com as discussões acerca da estruturação da rotina diária.

Deslocamentos necessários/interlocuções necessárias: a rotina diária em pauta

O Tempo só anda de ida.
A gente nasce, cresce, envelhece e morre.
Pra não morrer
É só amarrar o Tempo no poste.
Eis a ciência da poesia:
Amarrar o Tempo no poste.
Monoel de Barros, 2006, p. 30.

Nos contextos coletivos de educação e cuidado de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, seguidas vezes, é necessário fazer uso da ciência da poesia e amarrar o tempo no poste, para considerar o ritmo específico das crianças e dos adultos. Apesar disso, a organização do tempo é, *grosso modo*, pautada na lógica da homogeneização dos fluxos interativos, por isso, demanda uma reflexão cuidadosa.

O tempo, "considerado do ponto de vista sociológico, tem uma função de coordenação e integração" (Elias, 1998, p. 45). Neste sentido, importa dizer que compreendi a categoria *tempo*, ao longo do estudo, a partir das discussões propostas por Norbert Elias (1998). O autor descreve sobre três perspectivas da categoria *tempo*, a saber: com relação ao "tempo natural", nós não temos inferências. No que diz respeito ao "tempo mecânico", esse é o tempo vivenciado pela sociedade moderna, a qual desenvolveu instrumentos como o relógio e o calendário para "medi-lo". Já o

"tempo social" é uma construção humana, que parte de crenças e valores, envolve um contexto social e, por conta disso, é passível de ser modificado (Picinato, 2021, p. 32).

À vista disso, a discussão realizada por meio da pesquisa não foi dedicada para criticar negativamente as rotinas, haja vista a importância da sua estruturação para a garantia da qualidade do que é vivido tanto pelas crianças quanto pelos adultos nas instituições educativas. No entanto, a proposta foi refletir, problematizar e analisar as dificuldades e possibilidades das rotinas diárias. Ao passo que, salvo exceções, a rotina diária é organizada considerando tão somente o "tempo mecânico", assim, ignora-se a possibilidade de organização do tempo pautada pela lógica de ação proposta pelo "tempo social", isto é, a partir das especificidades de cada contexto.

Maria Carmen Silveira Barbosa (2006) também foi um importante aporte teórico para o estudo. Segundo a autora, "rotina é uma categoria que os responsáveis pela Educação Infantil estruturam para, a partir dela, desenvolver o trabalho cotidiano nas instituições" (Barbosa, 2006, p. 35). Tendo como pressuposto as contribuições de Elias (1998) para as discussões sobre a categoria tempo, de Barbosa (2006) sobre a rotina diária e, ainda, da Sociologia da Infância, que demarca o reconhecimento das crianças enquanto agentes sociais, situadas culturalmente, bem como a defesa da pluralidade da infância enquanto categoria social, proponho a compreensão das rotinas diárias como tempos sociais.

A organização da rotina diária está atrelada ao planejamento pedagógico, ao passo que envolve planejar o tempo, os espaços, os agrupamentos, os materiais, os conceitos, as interações e as brincadeiras, a observação, o registro e a documentação, pois reverberam na qualidade das experiências vivenciadas pelas crianças, tornando-as desafiadoras e significativas. Logo, fica manifesto, nas escolhas e organizações, a concepção de criança e infância circunscrita em cada contexto coletivo de educação. Sendo assim, ao considerarmos, irrefutavelmente, as crianças como centralidade do planejamento pedagógico, certamente, assumiremos uma postura mais flexível em relação ao tempo cronológico que enrijece o cotidiano e conduz as práticas homogêneas que desconsideram a agência das crianças.

Durante as primeiras leituras e orientações no mestrado, dedicadas às rotinas diárias, percebi, de fato, o quão ampla é a estrutura das rotinas, e que não seria possível aprofundar a pesquisa considerando inteiramente todos os seus elementos. Por conta disso, identifiquei a necessidade de discutir a rotina amarrada por um elemento curricular, e, dentre todos os que a estruturam, escolhi os materiais. Nesse sentido, passei a pensar as materialidades na estrutura da rotina, por entender que elas refletem uma concepção de aprendizagem, de função do professor, e de especificidade de aprendizagem da criança nessa faixa etária (Picinato, 2021, p. 25).

Como ancoragem teórica para justificar essa escolha, as contribuições oferecidas pela abordagem curricular *High/Scope*[2] para Educação Infantil foram consideradas,

[2] Trata-se de uma abordagem curricular norte-americana desenvolvida na década de 1960 por David Weikart e colaboradores. A aproximação com essa abordagem foi possível a partir da leitura de três obras: A Criança em Acção (Hohmann *et al*., 1995); Aprendizagem Activa (Brickman; Taylor, 1996) e Educar a Criança (Hohmann; Weikart, 2011).

uma vez que, nessa abordagem, os materiais são considerados como elemento curricular e criam condições de exploração pelas crianças, oferecem desafios, potencializam a emergência das hipóteses infantis, suas invenções e construções. Assim sendo, adultos e crianças compartilham o papel de protagonistas nas instituições de Educação Infantil.

Tendo como referência esses pressupostos, a abordagem qualitativa foi escolhida para a trajetória da pesquisa, realizada entre os anos de 2019 e 2021. Cinco instituições de Educação Infantil, de uma mesma Rede Municipal de Ensino, localizada na Região Metropolitana de Florianópolis, constituíram o campo do estudo. E, o seguinte percurso metodológico foi realizado: primeiro, o levantamento dos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil – tomando como referência os documentos oficiais vigentes, municipais, estaduais e nacionais; segundo, a análise dos planejamentos das professoras da Rede Municipal de Ensino que foi campo do estudo; terceiro, círculos de discussões com a técnica de Grupo Focal,[3] a partir de encontros realizados semanalmente com a participação de nove professoras.

Durante a primeira socialização das práticas, identificou-se, de maneira geral, o imperativo do tempo do relógio em detrimento do tempo das interações, da criação/invenção, da imaginação e da fantasia, da brincadeira e das culturas de pares, o que se confirmou com o passar das discussões. Por conseguinte, foi possível perceber que as organizações de rotina diária, compartilhadas pelas professoras, mesmo que um pouco diferentes entre elas, não lhes provocava reflexões, pois, era entendida como uma organização que já estava dada de longa data e, portanto, era vista como tarefa a ser cumprida.

Enquanto professoras, por vezes, não nos atentamos de forma consciente ao que se materializa nas práticas e organizações propostas pela rotina diária vivida de forma mecânica. Todavia, é preciso que a articulação do tempo, nas instituições educativas, considere que o sistema de medição do tempo mecânico está muito distante do tempo das experiências das crianças (Hohmann; Weikart, 2011). Os diferentes tempos de convívio nas instituições podem ser considerados, conforme ressaltaram Hohmann e Weikart (2011), "palco para as interações sociais", sendo, portanto, importante dedicar atenção consciente para sua estruturação, pois "influenciam como as experiências de aprendizagem desabrocham" (Hohmann; Weikart, 2011, p. 225). As crianças que frequentam as instituições de Educação Infantil estão descobrindo e construindo a sua leitura do mundo, encontram-se no início do processo de construção de sentido em torno da vida. Por isso, estruturar a rotina diária com o intuito de favorecer, acompanhar e contribuir de maneira positiva com as suas descobertas, aprendizagens e desenvolvimento, é uma das nossas funções e responsabilidades.

[3] É uma técnica de geração de dados e se constitui como um espaço de diálogo cooperativo e participativo, a fim de encorajar conversas sobre experiências pessoais e/ou coletivas em um grupo em seu contexto de ação (Gatti, 2005).

Distanciando-se dessa perspectiva, sempre que as professoras comentavam sobre algo do dia a dia com as crianças, traziam à tona "a hora da atividade". Segundo Vieira (2018, p. 113), "como os documentos não trazem a definição do que seja atividade, corre-se o risco de cada profissional interpretar de diferentes maneiras". Dedicava-se, portanto, maior atenção no planejamento pedagógico para um tempo específico chamado de "hora da atividade" e os demais tempos eram vividos diariamente seguindo uma mesma organização, substancialmente tratados como rituais.

Todavia, é importante levar em consideração que ao longo do dia com as crianças, em nossa rotina diária, vivida a partir de um conjunto de interações e brincadeiras, não realizamos apenas uma "atividade", mas algumas diferentes "atividades", dentre elas, as rotineiras, como a chegada/despedida, alimentação, higiene, descanso, as quais também precisam receber atenção nos planejamentos pedagógicos. Podemos pensar, inclusive, que em todos os tempos as crianças estão realizando diferentes atividades. À vista disso, as discussões da pesquisa aconteceram no sentido de desconstruir a ideia de uma organização que considera "a hora da atividade", para a perspectiva que entende a rotina diária como um conjunto de interações e brincadeiras.

De forma emblemática, essa troca de perspectiva com relação à "atividade" na Educação Infantil marcou a pesquisa e refletiu em nossa prática pedagógica diária. Então, nos questionamos sobre qual é a condição de interação das crianças nos espaços com os materiais e quais os tempos dedicados para que elas realizem escolhas. Destarte, evidenciou-se a necessidade de estabelecer critérios para escolha e organização dos espaços e materiais. A diversidade de materiais, dispostos em um ambiente preparado a partir de critérios pedagógicos coerentes, que reconheçam as crianças como agentes, favorece o protagonismo infantil durante as interações e brincadeiras.

A aproximação com a proposta pedagógica da instituição de Educação Infantil Te-Arte (conhecida ainda como Quintal Mágico), também fez parte dos momentos dedicados à ampliação de repertório e apresentou um modo bastante flexível e prazeroso de organizar o conjunto de interações e brincadeiras que fazem parte da estruturação da rotina diária. Assim como com meu relato de experiência, essa aproximação lhes fez refletir sobre a realidade das instituições em que atuavam, fazendo relação com o que poderia favorecer as vivências das crianças naqueles espaços. A proposta pedagógica fundada em 1975 tem como base principal a atividade lúdica e o contato com a natureza. Além disso, na Te-Arte, as experiências são vividas com a ausência de horários rígidos, de modo que as crianças tenham iniciativa, autonomia e apoio dos adultos em suas invenções, como deve ser, afinal, "adotar o brincar como eixo da proposta curricular significa compreender que é a criança que deve iniciar a experiência" (Brasil, 2012, p. 55).

Valendo-se, outra vez, das palavras de Paulo Freire, chego perto do final deste texto dizendo que "a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano" (Freire, 1991, p. 80). Neste ínterim, os círculos de discussões se constituíram como um processo formativo diante do desafio de olhar para e compartilhar a própria prática, enquanto professora

e enquanto grupo. Essa *práxis* de encontro, diálogo e reflexão, de retomar e compreender a função social da Educação Infantil, de aproximar-se de outras abordagens pedagógicas, de outras realidades, foi reconhecida pelo grupo de professoras como necessária, como possibilidade para a garantia da qualidade do que é vivido nas instituições, como possibilidade para criar e recriar, bem como para a mudança de perspectiva com relação à função pedagógica da rotina diária e, sobretudo, com relação às orientações e critérios pedagógicos para estruturá-la nas unidades educativas.

As experiências vivenciadas com a pesquisa, intitulada *A rotina diária nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC: Análise dos critérios pedagógicos eleitos para sua estruturação* (Picinato, 2021), possibilitaram minha aproximação com uma dinâmica de trabalho coletivo vivida intensamente. Assim sendo, por meio do movimento de refletir e problematizar, coletivamente, a respeito do que era vivido nas unidades educativas e diante das mudanças de perspectivas conquistadas por todas nós, ficou manifesto a importância da formação em contexto (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2002; 2018), por compreender a necessidade de ser um processo contínuo, e não uma formação conduzida de maneira isolada. Logo, compreendi que partir da(s) nossa(s) própria(s) prática(s) muito nos desafia, todavia, é fundamental para nosso desenvolvimento profissional.

Algumas palavras para, momentaneamente, finalizar uma história que continua...

Certa de que, ao reencontrar este texto, lembrarei de alguma cena/memória que deveria ter sido compartilhada, ao passo que possibilitaria outros tantos diálogos necessários, por agora, ressalto que a rotina diária na Educação Infantil demanda reflexão cuidadosa, estudo e pesquisa, ações e estratégias, para que as especificidades desta etapa educativa desenhem arranjos institucionais coerentes com os diferentes modos de ser, sentir e agir das crianças.

Quando criança, tive minha primeira experiência na Educação Infantil com cinco anos de idade, foi traumatizante, frustrou todas as minhas expectativas – e de minha família também. No entanto, essa experiência foi, felizmente, ressignificada pela acolhida afetuosa de uma professora em outra instituição. Depois disso, sempre que aquela pergunta corriqueira me era feita, qual seja: "o que você vai ser quando crescer?", eu respondia: "vou ser professora, igual à minha nova professora!".

Pois bem, como professora pesquisadora me dedico constantemente aos estudos, às leituras e às pesquisas, para aprimorar a minha prática pedagógica, para compreender e melhor atender cada criança em suas singularidades, com afeto e compromisso, respeitando o seu papel de agente nas instituições educativas, compartilhando com elas o protagonismo das experiências vividas – com o intuito, também, de fazer parte de maneira significativa da trajetória de suas histórias, do desenho de suas memórias.

À vista disso, o diálogo proposto, por meio das narrativas compartilhadas neste texto, teve o intuito de dar visibilidade para as organizações que sustentam práticas

pedagógicas que almejam homogeneizar o que é heterogêneo e, sobretudo, para dizer da importância de refletir, diariamente, sobre nossa lógica de ação junto às crianças e seus processos educativos. (Re)afirmo, portanto, que é por elas – e principalmente com elas – que devemos pensar na Educação Infantil como um espaço-tempo de viver a infância, como espaço que respeita, reconhece e valoriza suas múltiplas manifestações expressivas, como um tempo de direito, sobretudo o direito a ser criança!

Referências

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força*: rotinas na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, especial, p. 1059-1083, out. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/KsN57fkpqH35MtdpqcHfmZL/?format=pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Tempo e cotidiano: tempos para viver a infância. *Revista Teoria & Prática*, Campinas, v. 31, n. 61, p. 213-222, nov. 2013.

BARROS, Manoel de. Três momentos de um gênio. [Entrevista cedida a Bosco Martins, Cláudia Trimarco e Douglas Diegues]. *Caros amigos*, São Paulo, 2006, n. 117, p. 29-33, dez. 2006.

BARROS, Manoel de. *Meu quintal é maior do que o mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

BATISTA, Rosa. Cotidiano da Educação Infantil: espaço acolhedor de emancipação das crianças. *Zero a Seis*, v. 10, n. 18, p. 53-67, 2008.

BRASIL. *Brinquedos e brincadeiras de creches*: manual de orientação pedagógica. Brasília: Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica, 2012.

BRASIL. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, 2009.

BRICKMAN, Nancy Altman. TAYLOR, Lynn Spencer. (Org.). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

DE ANGELO, Adilson. *Os meninos e as meninas fizeram um lindo balão*: contribuições do pensamento de Paulo Freire para uma leitura do mundo da educação de infância. Recife: Bagaço, NUPEP, 2007.

ELIAS, Norbert. *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 59. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GALEANO, Eduardo. *De pernas pro ar*: a escola do mundo ao avesso. Porto Alegre: L&PM, 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. *Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

HOHMANN, Mary. *et al*. *A Criança em Acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

HOHMANN, Mary. WEIKART, David. *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

KUHLMANN JR., Moysés. Educação Infantil e Currículo. *In*: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. PALHARES, Marina Silveira (Org.). *Educação Infantil pós-LDB*: rumos e desafios. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. p. 51-65.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: entre os saberes e os afetos, entre a sala e o mundo. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Formação em contexto*: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 41-88.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. A formação como pedagogia da relação. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 27, n. 51, p. 19-28, jan./abr. 2018.

PICINATO, Débora Marina. *A rotina diária nas instituições de Educação Infantil de Paulo Lopes/SC*: Análise dos critérios pedagógicos eleitos para sua estruturação.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. *In*: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). *A criança fala*: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p. 43-51.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In*: MARTINS FILHO, Altino José. Prado, Patrícia Dias (Org.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 27-60.

VIEIRA, Karla Maria Vidal. *Atividade na Educação Infantil*: análise a partir da Escala ECERS-R e dos documentos oficiais. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Sempre com um olhar sensível e um jeito encantador de ser… Obrigada pelas partilhas, pelo respeito e pela dedicação para e com as crianças!

Lidiane Pereira Evangelista
Florianópolis, 14 de novembro de 2023.

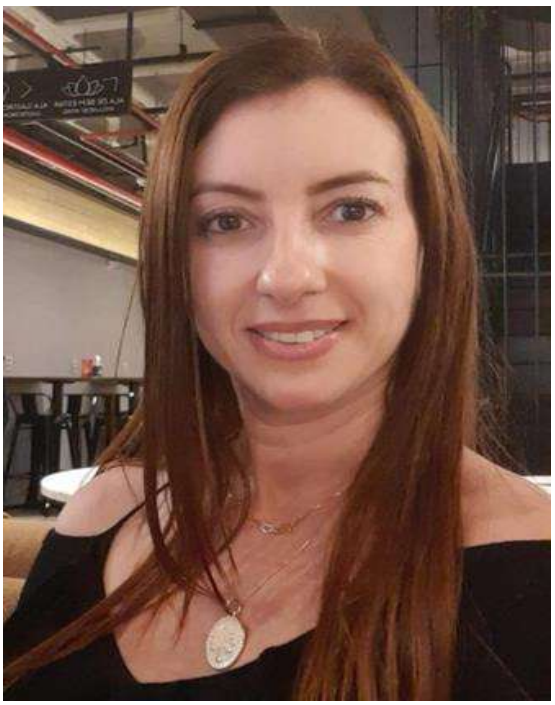
Sua trajetória é encantadora, Dé, nos faz ficar com o gostinho de quero saber mais! É inquestionável sua delicadeza ao escrever sobre as crianças. O respeito que você tem com a infância é admirável. Que sorte a minha poder compartilhar meu caminhar com você! Obrigada pelas suas reflexões diante de um tema tão necessário para a nossa prática pedagógica!

Camila Vieira da Rosa Alves
Florianópolis, 11 de janeiro de 2024.

Que texto lindo e comovente, Dé! […] Fica claro teu compromisso, tua sensibilidade, a partir da escolha do tema da tua pesquisa… Obrigada pela companhia que me fizesse nessa tarde com a leitura do seu texto. Admiração enorme pela Dé pessoa e pela Dé profissional!

Juliana Alves Bezerra de Andrade
Florianópolis, 9 de fevereiro de 2024.

JOSELMA SALAZAR DE CASTRO



Sou Supervisora Escolar na Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC desde o ano de 2009.

Doutorado e mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Educação e Infância do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Realizei estágio doutoral na Università degli Studi di Pavia no Departamento degli Studi Umanistici, Itália. Integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (Gecriarp/PPGE/UFSC). Sou graduada em Pedagogia pelo Centro de Ciências Humanas e da Educação, na Universidade do Estado de Santa Catarina, em Educação Infantil e em Supervisão Escolar.

Trabalho com formação continuada e acompanhamento de processos pedagógicos e venho constituindo experiência na área da Educação, com ênfase na Educação Infantil; educação de 0 a 3 anos; formação de professores com abordagem epistemológica voltada à infância; estudos da linguagem; práticas pedagógicas e documentação pedagógica.

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-5207-3987
E-mail: josalazardecastro@gmail.com

CAPÍTULO 16

MARCAS DE UMA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E ACADÊMICA: EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E O ENCONTRO COM MIKHAIL BAKHTIN

Joselma Salazar de Castro

A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor.
Bakhtin (Volochínov), 2009, p. 117.

A palavra como evento, como encontro entre o eu no outro e o outro em mim, como fenômeno ideológico por excelência, repleto de sentidos pela constante interação com a vida, é parte constitutiva e constituidora das relações humanas, como defende Bakhtin (Volochínov) (2009, p. 36).[1] Apoiando-me na teoria bakhtiniana, posso afirmar que é por meio das minhas palavras e das palavras alheias que venho me constituindo profissionalmente. De acordo com a Filosofia da Linguagem de Mikhail Bakhtin e membros do Círculo de Bakhtin,[2] a palavra é constitutivamente ideológica, podendo preservar valores ou refutá-los.

O exercício da escrita deste texto é síntese de uma trajetória profissional que envolve anos de estudo e trabalho, de modo concomitante, marcada por diferentes *diálogos* e *textos*, contínuos e entretecidos na educação das crianças pequenas e nos aspectos constitutivos da linguagem, os quais têm contribuído com as mudanças no meu modo de ver e estar no mundo. Amorim (2004, p. 202) afirma que: "É fundamental não esquecer que um texto nasce e renasce do encontro com um contratexto". Assim, nesses contratextos, me tornei professora de Educação Infantil em espaço privado e público de educação, concomitante à realização do curso de Pedagogia. Também me tornei Supervisora Escolar da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) em 2009, cargo que ocupo até o presente momento, em 2024, e acadêmica no curso de mestrado e doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC).

Dos diferentes lugares ocupados na área da Educação Infantil nas últimas décadas – professora, supervisora escolar (coordenadora pedagógica), pesquisadora e formadora –, o cargo de supervisora é o que acumula mais tempo, desde 2009. Essa função implica, principalmente, coordenar e articular o trabalho político e pedagógico

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Noeme Rosa de Carvalho; Lidiane Pereira Evangelista; Denise Alves dos Santos; Juliana Alves Bezerra de Andrade; Regina Coele Cordeiro; Bárbara Souza Teixeira; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

[2] Os principais nomes que compuseram o Círculo de Bakhtin a que tivemos acesso, por meio da obra de Clark e Holquist (2008), são Koliubakin, Zinovievitch Ruguevitch, Valentin Volochínov, Boris M. Zubákin, Vasiliévitch Pumpiânski, Maria V. Iudina e Matvei I. Kagan.

de uma Unidade Educativa, no meu caso, de Núcleo de Educação Infantil Municipal, assessorando grupos de professoras e profissionais docentes na elaboração e proposição da documentação pedagógica (observação, registro, planejamento, avaliação), visando contribuir com a sua prática docente. Dito isso, apresentarei de forma mais detalhada como me constituo nessa trajetória acadêmica e profissional.

O começo de um percurso acadêmico e profissional

Minha formação no curso de Pedagogia teve início em 1998, em um momento emblemático para o contexto de discussões e tomadas de decisões sobre as políticas públicas para a Educação Básica, principalmente para a Educação Infantil. Novas diretrizes para a Educação Infantil no Brasil se definiam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 (Brasil, 1996). Naquele momento, havia uma grande movimentação política visando consolidar a formação de professores em nível superior para a Educação Básica. A Constituição Federal de 1988 e a nova LDBEN passaram a determinar a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Juntamente a essa regulamentação, veio a exigência de formação específica em nível superior para as professoras da área.

A minha primeira inserção no curso de Pedagogia, como graduanda, foi em 1998, na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), no interior do estado do Rio Grande do Sul. Lá tive a oportunidade de realizar estágio remunerado em uma instituição pública municipal, como monitora[3] de creche. Naquela ocasião, experimentei o trabalho com um grupo de bebês com idade entre 4 e 12 meses. A realização do estágio durou um ano. Nesse momento, surgiram as primeiras dúvidas, inquietações e receios sobre o que fazer com os bebês. Questões relacionadas ao que os bebês poderiam sentir, o porquê de chorarem, seus balbucios, gestos, entre outras enunciações, me provocavam o desejo de estudar mais a esse respeito.

No ano de 2000, migrei para a capital catarinense, Florianópolis, interrompendo o estágio na Educação Infantil e, temporariamente, o curso de Pedagogia que vinha cursando no Rio Grande do Sul. No mesmo período, comecei a trabalhar em uma instituição privada de Educação Infantil e, no ano seguinte, ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Itajaí (Univali-Biguaçu). Em 2002, interrompi novamente a graduação, por dificuldades financeiras, e passei a me dedicar ao trabalho em uma instituição privada de Educação Infantil, como professora de bebês e crianças de até 3 anos. Nesse meio tempo, decidi estudar de forma autodidata e, em 2003, retomei o curso de Pedagogia, desta vez no ensino público superior, na Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc), em Florianópolis.

Durante o período da graduação, minhas inquietações estavam voltadas à Educação Infantil. Concomitantemente ao curso, continuei trabalhando na área, em instituições privadas, como professora. Conclui em 2006 o curso de Pedagogia,

[3] A monitoria de creche era exercida por profissionais que tinham como função auxiliar o trabalho pedagógico com as crianças na Educação Infantil, assim como auxiliar no cuidado pessoal delas.

habilitação[4] em Supervisão Escolar, e, no final de 2007, concluí a habilitação em Educação Infantil, realizando um relatório de estágio acerca da constituição da linguagem entre as crianças pequeninas. O estágio para a realização deste trabalho foi desenvolvido em uma creche pública do município de Florianópolis. Foi quando iniciei meu diálogo com a Filosofia da Linguagem, especialmente com os estudos desenvolvidos pelo russo Mikhail Bakhtin.

Esta aproximação aconteceu, a princípio, pela produção de Jobim e Souza (1994), que discute a relação entre educação, infância e linguagem. Já o meu convívio com as crianças e as professoras de uma instituição pública municipal de Florianópolis, durante a realização do estágio, contribuiu para uma maior reflexão a respeito da responsabilidade que temos com nossas escolhas. Estas leituras começaram a me provocar em relação às escolhas teóricas e metodológicas que eu assumia na época, influenciando o modo como agia ou deixava de agir. Ou seja, foram leituras que me permitiram perceber a importância da posição que assumo frente ao outro, uma vez que são sempre atitudes de responsabilidade (Bakhtin, 2010).

O exercício de nos tornarmos mais conscientes naquilo que dizemos e/ou fazemos contribui para entendermos a "arte e a vida", a ciência e a vida em unicidade, tal como aponta Bakhtin. Deste modo, a "unicidade única não pode ser pensada, ela só pode ser experimentada ou vivida. Toda a razão teórica em sua totalidade é apenas um momento da razão prática, isto é, da razão da orientação moral única do sujeito no interior do evento do Ser único" (Bakhtin, 2006, p. 30). Assim, por essa unicidade, experimentada e vivida na relação entre teoria e prática na Educação Infantil, procuro tomar maior consciência das minhas escolhas.

A constituição desse percurso tem promovido o exercício relacional entre eu-outro (Bakhtin, 2006, 2010), possibilitando-me conhecer melhor os processos pedagógicos dos contextos educativos na Educação Infantil, ora pela proximidade, ora pelo distanciamento. Falo em proximidade por causa dos momentos em que estive diretamente inserida no contexto da Educação Infantil como profissional, e em distanciamento, pelas vezes em que, de fora, como pesquisadora, procurei melhor conhecer, analisar e aprofundar o conhecimento sobre essa área. Nesse movimento, se colocou diante de mim a necessidade de exceder a visão como profissional, tal como afirma Bakhtin (2006). Para o autor, é necessário colocar-se entre a proximidade e o distanciamento, transitar pelas fronteiras, pelas zonas limítrofes, para, em um exercício de exotopia, apreendermos o todo de um objeto de análise:

> Esse **excedente** da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – **excedente** sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar

[4] A Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (Brasil, 2006). Antes disso o curso de Pedagogia era formado por habilitações, principalmente voltadas para os anos iniciais (antes séries iniciais) e especialistas (administração escolar, orientação educacional e supervisão escolar).

> situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim (Bakhtin, 2006, p. 21, grifos do autor).

Dado ao fato que a minha trajetória acadêmica se constitui paralela ao trabalho pedagógico profissional nos espaços de Educação Infantil, por vezes, tive dificuldades de estabelecer o devido distanciamento necessário para compreender, de forma mais aprofundada, as relações sociais que são estabelecidas nestes contextos de educação da pequena infância. Somente quando me inseri no curso de doutorado, estabeleci um maior distanciamento do meu profissional, por usufruir da licença remunerada para aperfeiçoamento. Essa licença resulta de uma política pública de incentivo a professoras/es da RMEF que vem sendo mantida nos últimos anos, independentemente de qual governo está no poder e, também, pela força da categoria e do movimento sindical.

O serviço público: uma escolha que finalmente acontece

Em 2008, fui nomeada no município de Biguaçu – SC, via concurso público, como professora de Educação Infantil, passando a trabalhar novamente em um grupo de crianças de 2 anos de idade. No ano de 2009, fui nomeada, também via concurso público, como Supervisora Escolar em uma instituição pública de Educação Infantil, na RMEF. No município de Florianópolis, o concurso para a Supervisão Escolar permite às/aos candidatas/os aprovadas/os trabalharem tanto em instituições de Educação Infantil quanto de Ensino Fundamental, a depender das vagas disponíveis. Eu tinha tomado a posição que só me desligaria do cargo de professora no município de Biguaçu se a vaga para a Supervisão fosse para trabalhar na Educação Infantil.

Durante os anos de graduação, fui movida, teoricamente, pelos estudos pautados na Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principal referência Lev S. Vigotski. Esses estudos me possibilitaram compreender a constituição da criança em uma perspectiva materialista e histórica, rompendo com uma lógica de educação desenvolvimentista e etapista. Assim como a Filosofia da Linguagem bakhtiniana, a Psicologia Histórico-Cultural destaca a linguagem como fundamental no processo de constituição da pessoa. Desde o seu nascimento, o bebê passa a ser inserido em um segundo nascimento, o nascimento cultural e social (Bakhtin, 2009; Pino, 2005; Vigotski, 2000). Em consonância com esses pressupostos teóricos, a linguagem é compreendida como processo fundamental do desenvolvimento humano, e compreendê-la de modo dialógico, na vivacidade da palavra, me instigou a permanecer trabalhando e pesquisando a pequena infância.

Em 2009, ano em que assumi o cargo de Supervisora Escolar na RMEF em um Núcleo de Educação Infantil, formulei um projeto de pesquisa para o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. Estava mobilizada pelo desejo de aprofundar o conhecimento acerca dos bebês e das crianças bem pequenas e de investigar como o processo de constituição da linguagem se definia. A minha aproximação com os aportes teóricos dos autores mencionados me instigou a investigar e compreender a problemática

que ia se configurando, para mim, no campo da Educação Infantil: a constituição da linguagem e as estratégias comunicativas dos bebês.

No entanto, a inserção no grupo de Supervisores da Educação Infantil da RMEF me proporcionou conhecer e me (re)apresentou a Pedagogia da Infância (Barbosa, 2000; Faria, 1999; Rocha, 1999), a partir de estudos e formações promovidos pela Secretaria Municipal de Educação, especificamente para Supervisores da Educação Infantil. Além disso, esse mesmo grupo de supervisores havia criado outro grupo, o Grupo Independente, em parceria com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância, da Universidade Federal de Santa Catarina (Nupein/UFSC), com encontros mensais. Nesse espaço de discussão, eram debatidas as especificidades das crianças de 0 a 6 anos, a(s) infância(s) e a demarcação da ação docente, tomando as crianças como sujeitos constituídos social e culturalmente. Refiro-me a uma (re)apresentação, porque, já em 2007, na conclusão do curso de Pedagogia, e em 2008, ano da minha primeira experiência como servidora pública municipal, tive os primeiros acessos a esses estudos. A aproximação com as teorias dos autores que venho mencionando e este diálogo disciplinar que foi se estabelecendo contribuíram para a efetivação da nova função de coordenadora pedagógica que havia assumido. Avalio que, com base nas referências da Pedagogia da Infância e da Sociologia da Infância, consegui estabelecer um trabalho junto às professoras de Educação Infantil de modo mais sensível ao que revelavam as crianças. Esta linha de formação vem possibilitando a materialização de uma prática que reflete sobre a necessidade de conhecermos melhor a criança, considerando suas bases materiais de existência.

A discussão que autores da Pedagogia da Infância, como Rocha (1999), vem consolidando em busca de uma educação diversa dos processos escolarizantes, por vezes fragmentados, busca contemplar as múltiplas relações humanas e procura conhecer as crianças em seus contextos sociais, étnicos, econômicos e culturais. As pesquisadoras que compunham o Nupein haviam estabelecido uma grande parceria com a RMEF, acompanhando e assessorando a formação, bem como, desde os anos 2000, contribuindo com a escrita dos documentos orientadores para a Educação Infantil municipal. O principal nome a ser destacado é da professora Eloisa Rocha, que nos assessorou até o lançamento do último documento *Reedição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil* (Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, 2022), mas ainda temos outros nomes expoentes que compuseram tais assessoramentos: Ana Beatriz Cerisara, Débora Sayão, e Alessandra Rotta (todas *in memoriam*), Josué João Silva, Ângela Coutinho, Kátia Agostinho, e Márcia Buss-Simão.

No bojo dos estudos brasileiros em torno da Pedagogia da Infância, estão presentes os pressupostos da Sociologia da Infância, como o diálogo disciplinar. A título de exemplo, citamos os trabalhos de Corsaro (2011) e sua teoria da reprodução interpretativa; Qvortrup (2010), com a abordagem estrutural-categorial; Sarmento e Gouveia (2008), que alertam para a importância dos estudos da infância, denominando-o como campo interdisciplinar. Embora partam de diferentes perspectivas teóricas, todos esses autores vêm contribuindo com os estudos que buscam conhecer as crianças a partir de suas

infâncias. Todo esse movimento profissional e de estudos contribuíram com a definição da pesquisa de mestrado. Conhecer melhor os processos de socialização das crianças, por meio de uma pesquisa com bebês, buscando conhecer o modo pelo qual constituem a linguagem entre si, em espaços coletivos de Educação Infantil, tornou-se a temática a ser estudada. Em meados de 2009, ingressei no grupo de pesquisa Nupein, algo que também me instigou e promoveu a ampliação dos meus conhecimentos sobre a infância, as crianças de 0 a 6 anos e os procedimentos pedagógicos nos espaços coletivos de Educação Infantil. Pude participar de discussões qualificadas, acompanhando os trabalhos de pesquisa de colegas e de professoras/es do grupo, com os quais pude também compartilhar minha caminhada acadêmica. Foram dois anos desafiadores, conciliando uma carga horária de 40 horas semanais, em que me constituía pela primeira vez supervisora escolar, com o exercício de aprender a ser pesquisadora em um qualificado curso de mestrado.

Na pesquisa de mestrado, foi revelado que os bebês começam a ter suas primeiras aproximações com as formações imaginárias, e suas brincadeiras passam a apresentar elementos simbólicos (Castro, 2011).[5] Destaco que, anteriormente, a Educação Infantil compreendia o período entre 0 e 6 anos. Entretanto, após 2006, quando a área foi afetada por mudanças legais, essa faixa passou a ser de 0 a 5 anos. Na RMEF, as crianças que completam 6 anos após 31 de março permanecem matriculadas na Educação Infantil. Esta é uma delimitação legal das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (2009). Diante disso, opto por definir a Educação Infantil entre 0 e 6 anos.

Tecendo estranhamentos: a pesquisa por um ponto de vista distanciado da prática profissional

Na continuidade da busca de uma maior qualificação profissional, me senti mobilizada a aprofundar a temática sobre a constituição da linguagem entre bebês e crianças bem pequenas, a brincadeira e suas estratégias de comunicação. Assim, em 2013, iniciei o curso de doutorado pelo mesmo Programa de Pós da UFSC, sob orientação da professora Luciane Maria Schlindwein e, posteriormente, sob a coorientação da professora Julice Dias, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (FAED/Udesc). Nesta ocasião, passei a compor o grupo de pesquisa Núcleo de Pesquisa Formação de Professores, Escola, Cultura e Arte (Nupedoc), em 2024 denominado Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (Gecriarp). Nesse grupo concentram-se os estudos sobre a formação inicial dos professores da Educação Básica (Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental), buscando articular o currículo da formação inicial em Pedagogia com a infância; o estágio nas instituições de educação

[5] A pesquisa, intitulada *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da Educação Infantil* (2011), foi desenvolvida sob a orientação da professora Eloisa Acires Candal Rocha.

formal e a prática de ensino como coformadora. No desenvolvimento dos estudos, são aprofundados alguns conceitos propostos por Bakhtin e Vigotski, em uma relação com a arte, a dimensão estética e os processos de ensino e aprendizagem. As pesquisas desenvolvidas pelo grupo visam dar ênfase à prática pedagógica como constitutiva da docência, em uma relação entre a prática e a pesquisa, cuja intenção é formar professoras para a infância. As discussões qualificadas sobre a formação de professoras/es, a importância da prática para a profissionalidade docente, como indica o Gecriarp, as crianças e a infância, ampliaram as possibilidades para o desenvolvimento de uma pesquisa que dialogasse com as práticas pedagógicas na relação com a brincadeira e o processo constitutivo da linguagem nas crianças bem pequenas.

Ao trilhar esse percurso, me senti mobilizada a compreender melhor a prática pedagógica com as crianças bem pequenas no espaço da Educação Infantil pelo viés da dialogia e da produção discursiva entre estes sujeitos. Para tanto, seis meninas e nove meninos de 2 a 3 anos de idade, duas professoras, duas auxiliares de sala, uma professora auxiliar de ensino e uma professora de Educação Física participaram deste estudo. Os sujeitos da pesquisa pertenciam a um mesmo coletivo, denominado Grupo III, em uma instituição pública municipal de Florianópolis. Para que se conheça o processo de constituição da discursividade das crianças em processo de apropriação da palavra e formação de pensamento, o trabalho das professoras é fundamental. Assim, torna-se possível perceber como as relações são estabelecidas, considerando-se que a linguagem tem sua base de constituição nas relações sociais. Esta preocupação vem ao encontro do que apregoam Bondioli e Mantovani (1998), ao discutirem a horizontalidade das relações para a educação das crianças. Para as autoras, promover uma pedagogia relacional "significa dizer não a uma relação individualizada e, sobretudo, personalizada. Significa dizer não a atividades que mais se parecem com pequenas lições do que com brincadeiras de livre descoberta" (Bondioli; Mantovani 1998, p. 29). Entendemos que as crianças estão presentes, nestes contextos, em uma intensidade de relações em que umas interferem nas outras e nos adultos/professoras/es. A intensidade destas relações constitui outros sentidos e amplia os significados do que é compartilhado entre estes sujeitos.

Desta forma, a brincadeira se torna um canal privilegiado para melhor conhecermos sobre as relações que são travadas; talvez muito mais as próprias crianças signifiquem e criem condições para brincadeiras do que as professoras lhes oferecem. A abordagem sobre a brincadeira pode possibilitar a reflexão acerca dos modos de apropriação da linguagem entre as crianças bem pequenas, que ora é extraverbal, ora é verbal. A aproximação às criações simbólicas das crianças, suas expressividades por meio do brincar podem ser o caminho para se apreender os sentidos que elas atribuem ao que vivenciam. Identificar e compreender os sentidos que as crianças revelam pelo brincar significa se aproximar de suas emoções. Bakhtin (Volochínov) (2009, p. 139) assevera que: "Quando exprimimos os nossos sentimentos, damos muitas vezes a uma palavra que veio à mente por acaso uma entoação expressiva e profunda". Esses sentimentos e emoções, às vezes ausentes de palavras, mas enunciados por outras

estratégias comunicativas, possibilitam às crianças revelarem mais de si, do que sentem e do que desejam, além de poderem assumir características sociais, que, devido a sua pouca idade, ainda não podem na realidade (Vigotski, 2008). As relações sociais presentes no cotidiano da Educação Infantil podem promover ou inibir as brincadeiras, muito embora, de qualquer sorte, as crianças encontrem por si próprias formas de subverter as regras construídas, expressando suas infâncias por meio do brincar. No entanto, para nos aproximarmos das relações educativas com as crianças na creche, é necessário conhecer o que é relação humana, observando que, desde bem pequenas, as crianças estão em constante interação neste processo relacional (Schmitt, 2008). A atenção ao modo como as crianças se apropriam da linguagem e constroem estratégias de comunicação, bem como os sentidos que as professoras oferecem às interações delas, podem tornar a ação docente em ato pedagógico. Esse ato implica observar a brincadeira como promotora de expressividade, como situação relevante nas ações comunicativas e de interação das crianças (Bondioli, 1993). A atenção a estes processos pode contribuir para que a atividade pedagógica com a criança bem pequena se defina. Partimos do pressuposto de que a discursividade das professoras possui um papel determinante na constituição da linguagem das crianças, assim como, em caráter de mão dupla, a linguagem das crianças pequenas também influencia o agir das professoras. Neste sentido, investiguei[6] a prática pedagógica das professoras e as possíveis relações dialógicas presentes na comunicação e na brincadeira estabelecidas nas interações entre crianças e adultos no cotidiano da Educação Infantil.

O entretecer acadêmico e profissional: o que reverbera na prática

Como foi demonstrado até aqui, toda a minha trajetória profissional foi entretecida à formação acadêmica. O curso de doutorado foi concluído no final de 2016, e de lá pra cá continuo me dedicando à função de servidora pública municipal, no cargo de Supervisora Escolar e formadora. Em 2017, a convite da professora Rosinete Schmitt, ministrei, junto com ela, uma formação voltada à docência com os bebês e crianças bem pequenas. Posteriormente, passei a integrar o Núcleo de Formação Pesquisa e Assessoramento na Educação Infantil (Nufpaei), que é constituído por professoras/es pesquisadoras/es com mestrado e/ou doutorado que são servidoras/es públicas/os municipais. As fundadoras deste espaço formativo foram Rosinete Schmitt, já mencionada, e Ana Regina Ferreira de Barcelos. O Núcleo é vinculado e mantido pela Secretaria Municipal de Educação, como parte integrante da Diretoria de Educação Infantil (DEI), que designa profissionais dos Núcleos de Educação Infantil Municipal (NEIMs) para integrar a equipe de formação. A formação continuada, chamada de centralizada,[7] objetiva propiciar um conjunto de cursos de curta duração para qualificar as/os professoras/es e demais profissionais docentes que

[6] Ver a tese de doutoramento, intitulada *A docência na Educação Infantil como ato pedagógico* (2016).

[7] A formação centralizada é organizada e gerida sob a responsabilidade do órgão central da Secretaria Municipal de Educação e deve oferecer vagas ao maior número possível de profissionais da educação.

integram a RMEF na Educação Infantil. Nos anos de 2022/2023, o Nufpaei foi coordenado por Carmen Nunes, mas em 2024 vem sendo coordenado pela professora Tatiana Valentin Mina Bernardes. Trabalhei nesse espaço entre meados de 2019 e final de 2020, quando solicitei retornar ao NEIM em que estava lotada.

A partir de setembro de 2022, passei a integrar novamente um grupo de profissionais destinadas a implantar a política pública da avaliação de contexto, também gerido pela DEI. O convite se deu porque desde 2019 eu fazia parte do grupo de trabalho que discutia e elaborava um instrumento de avaliação próprio para a RMEF. Essa discussão me era próxima pois no ano 2015 realizei o estágio doutoral na Universidade de Pavia, na Itália, e fui orientada pelas professoras Anna Bondioli e Donatella Savio, renomadas pesquisadoras que contribuíram sobremaneira para a criação desta metodologia avaliativa no norte de seu país.

Em fevereiro de 2023, fui convidada a compor novamente a equipe de formadores do Nufpaei, desta vez assumindo como responsabilidade central a coordenação da formação da supervisão escolar da Educação Infantil, em que permaneci até julho de 2024, quando solicitei o retorno para o Núcleo de Educação Infantil Municipal, onde estou lotada como Supervisora Escolar. Feito este breve relato, quero dizer um pouco sobre como o percurso acadêmico contribui com a minha prática profissional.

Ao longo desta caminhada, iniciada em 1998, pude compreender que toda prática pedagógica exige conhecimento e aprofundamento conceitual, teórico e metodológico. Exige também uma postura política em defesa da Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, com um corpo docente que se estabeleça com identidade profissional. Ainda é necessário continuarmos problematizando questões referentes à identidade e ao lugar social que instituições e profissionais de Educação Infantil ocupam. Esses sentidos a respeito do ser professora de Educação Infantil, valorados com menor importância na cultura capitalista, estão configurados por dimensões ideológicas que se consolidam como verdades, produzidos sempre pelas relações entre as pessoas, no senso comum. Para Bakhtin (Volochínov) (2009, p. 35-36), "a ideologia não pode derivar da consciência, como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista, pois a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais".

Assumir a Educação Infantil, na sua máxima qualidade almejada, como direito das crianças continua me mobilizando a verificar o quanto a formação continuada em serviço é importante e necessária. A formação inicial não pode ser acelerada e as/os pedagogas/os necessitam continuamente de uma formação continuada descentralizada[8] e centralizada, como meio de romper com lógicas que desumanizam, furtadas por um sistema produtivo que corrompe o ser humano e exige um produto-material final para ser legitimado. Estes aspectos influenciam o modo como a Educação Infantil é vista socialmente, assim como reduzem a capacidade reflexiva dos profissionais que nela trabalham.

[8] A formação descentralizada se refere à formação organizada e fomentada pela própria Unidade Educativa, sob responsabilidade da direção e supervisão escolar.

O conjunto desses aspectos estabelece um quadro que destitui o lugar de ser professora, especialmente quando se trata da docência para crianças nos primeiros anos de vida, dificultando também a compreensão do que e como é ser professora de crianças de 0 a 3 anos. Tudo isso não é simplesmente consequência de uma postura individual, de uma falta de vontade em fazer diferente e melhor, mas resulta de lógicas dicotomizadoras do sujeito, que, na esteira da prática cotidiana, põem o processo de conscientização em segundo plano. O exercício de conscientizar-se sobre si, em interação com o outro, é condição para entendermos que os produtos imateriais da cotidianidade também definem os modos de ser e estar dos sujeitos: "a produção não só cria objetos como cria relações humanas, sociais" (Sánchez Vásquez, 2011, p. 26).

Assim, nos últimos anos, venho pensando a docência na Educação Infantil na perspectiva do ato social (Bakhtin, 2010) pedagógico, que implica um agir responsável no cotidiano em que a prática se estabelece. Essa docência exige um pensar reflexivo, cuidadoso, tendo em vista que o ato será sempre dirigido a outro sujeito; no caso deste estudo, as crianças são as respondentes, que precisam ser escutadas para serem reconhecidas como outro na relação. Para Bakhtin (2010, p. 44): "Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu". Nesse sentido, é necessário ampliar e rever concepções, resistir à hegemonia estabelecida no e pelo cotidiano, de modo a aproximarmos dos mundos das crianças, vendo-as em sua inteireza. É nessa perspectiva dialógica que tento pensar a formação, o acompanhamento e o assessoramento às/aos professoras/es que exercem a docência com bebês e crianças pequenas. Também é por esta compreensão da dialogia e da alteridade que venho pensando a formação do grupo da supervisão escolar da Educação Infantil da RMEF.

Compreendo que para pensarmos a formação continuada docente é necessário sensibilizar o grupo a olhar e apreender o que as crianças revelam, apresentando proposições que assumam a docência como ato pedagógico responsivo, o que implica, necessariamente, considerar a criança como sujeito ativo que fornece pistas do que é oportuno e relevante abordar e propor.

De igual modo, pensar a formação da supervisão passa por esse caminho, e é fundamental sensibilizar o grupo e oferecer elementos que o auxilie a oferecer ampliação de repertórios às/aos profissionais docentes. É papel da supervisão escolar indicar caminhos para a práxis pedagógica, como atividade intencional, planejada e refletida que poderá transformar o já existente. Isto eleva a atividade prática a um lugar de grande importância nas relações sociais; sem ela nada seria possível de modificar. Apenas o plano das ideias e a compreensão teórica não seriam suficientes para qualquer mudança que se objetive efetivar. No entanto, a atividade por si só também se encontra desvestida de condições filosóficas capazes de elevar a atividade prática à transformação social. Quando a atividade prática se materializa, desprovida de fundamentos teóricos, ou, como diria Bakhtin (2010), sem relação entre a ética (a vida) e o conhecimento, o resultado dela torna-se um agir por agir. A ausência de intencionalidade pedagógica do que se deseja transformar não efetiva a atividade humana como práxis.

Diante desta discussão, coloca-se o desafio às/aos professoras/es e às/aos profissionais que trabalham na Educação Infantil de romper a cisão entre teoria e prática, replicada nas interações verbais, no discurso de que a teoria é uma coisa e a prática é outra. São relações estabelecidas socialmente e significadas por nós e podem ser constituídas como práxis, em que a teoria fundamenta e embasa a prática. É nesse ínterim que venho constituindo um diálogo constante com grupos de profissionais da RMEF, em parceria com docentes da UFSC e Udesc, e principalmente, tendo no horizonte próximo, milhares de crianças desde bebês que são atendidas na nossa Rede.

Referências

AMORIM, Marília. O *pesquisador e seu outro*: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich (VOLÓCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *O freudismo*: um esboço crítico. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Para uma filosofia do ato responsável*. Organização de Augusto Ponzio e Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Por amor e por força*: as rotinas na Educação Infantil. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BONDIOLI, Anna Maria. *Far finta insieme. Condizione, dinamiche, strategie. Quaderni Infanzia*. Bergamo: Junior S.R.L., 1993.

BONDIOLI, Anna Maria; MANTOVANI, Susanna. *Manual de Educação Infantil*: de 0 a 3 anos. 9. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em

Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 maio 2006, Seção 1, p. 1, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, MEC, 1996.

CASTRO, Joselma Salazar de. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no espaço coletivo da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2011.

CASTRO, Joselma Salazar de. *A docência na Educação Infantil como ato pedagógico*. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. *Mikhail Bakhtin.* Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2008.

CORSARO, William. *Sociologia da infância*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Cortez; Editora da Unicamp, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS. *Reedição das orientações curriculares para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis*. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis; Secretaria Municipal de Educação, 2022.

JOBIN E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem*: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 12. ed. Campinas: Papirus, 1994

PINO, Angel. *As marcas do humano*: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

QVORTRUP, Jens. A infância enquanto categoria estrutural. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da

Educação Infantil. Florianópolis: Centro de Ciências da Educação, Núcleo de Publicações, 1999.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVEIA, Maria Cristina Soares de (Org.). *Estudos da infância*: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci, *Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. Tradução de Zoia Prestes *Revista Virtual de Gestão de Iniciativas*, n. 8, p. 23-36, 2008.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. *A construção do pensamento e linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Joselma, é de muita relevância quando você pontua sobre as palavras, as suas e as alheias foram e são importantes na construção da sua jornada profissional. E, também, quando fala da formação continuada em serviço como direito e garantia de uma educação de qualidade. E é isso mesmo! Ver o seu percurso profissional ao longo do texto é inspirador. Que texto maravilhoso! É o tipo de texto que abriga, abraça e agrega!

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 6 de abril de 2024.

Joselma, seu texto é inspirador e exemplifica uma jornada acadêmica e profissional profunda e comprometida. É inspirador ver como você combina teoria e prática, mostrando que ser professora é, de fato, um caminho de contínua descoberta. Além disso, sua dedicação em formar e apoiar outros educadores evidencia seu compromisso com a educação e seu desejo de impactar positivamente a vida das crianças e dos profissionais ao seu redor. Sua experiência e as reflexões presentes em seu capítulo contribuem significativamente para o campo da educação e para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Bárbara Souza Teixeira
Belo Horizonte, 25 de julho de 2024.

ROSINETE VALDECI SCHMITT

Professora de Educação Infantil efetiva da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC desde 1999, e formadora de professoras/es.

Doutora (2014) em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) na linha de pesquisa Ensino e Formação de educadores, com doutoramento sanduíche na Universidade do Porto – Portugal pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE-Capes). Mestra (2008) em Educação pela UFSC na linha de pesquisa Educação e Infância. Especialista em Educação Infantil (1997) pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e graduada em Pedagogia (1996) pela Udesc.

Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/UFSC). Os interesses de trabalho e pesquisa versam sobre os seguintes temas: infância, bebês, docência com bebês; relações sociais e culturais na Educação Infantil; processo de inserção na Educação Infantil.

Orcid: https://orcid.org/0000-0001-5769-8495
E-mail: rvschmitt@gmail.com

CAPÍTULO 17

O ENCONTRO COM OS BEBÊS NA CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS DE SER PROFESSORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosinete Valdeci Schmitt

> *[..] ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.*
> Paulo Freire, 1991, p. 58.

Penso que seja honesto de minha parte iniciar este capítulo dizendo do tempo que demorei para elaborá-lo.[1] Foram alguns meses que poderiam ser justificados pelas tarefas intensas que todas nós, professoras,[2] temos em torno da docência. Mas sei que também fui atravessada pela dúvida do que escrever. O convite, feito pelas professoras Maria Lúcia Resende Lomba e Libéria Neves, que organizam tão belamente este livro, era para elaborar um texto narrativo que pudesse tratar de alguma temática da Educação Infantil tendo como base minha trajetória pessoal e profissional.

Não tinha dúvidas de que trataria da docência com bebês, visto que meu caminho profissional e acadêmico construiu seus sentidos a partir da aproximação e imersão da especificidade deste tema. Todavia, sentia a responsabilidade, natural, daquela que é convidada para escrever algo que será publicado, e que, portanto, deve fazer sentido não apenas para si, mas também para quem lê. Assim, pensando na minha constituição como professora, pelos diferentes espaços que passei e ocupei, senti que esse caminho foi marcado pelo encontro com os bebês. Fiquei, por algum tempo, maturando uma pergunta: como os bebês, ou o encontro com eles, me fizeram quem sou hoje, uma professora de Educação Infantil? O que culminou em uma questão mais abrangente: como e o que os bebês dizem sobre a docência?

De certa forma, a escrita deste texto se configurou em um reencontro com a jovem professora que um dia fui, e, com os diferentes atores sociais que fizeram parte dos contextos que frequentei: outras professoras, pesquisadoras, famílias, mas em especial os bebês. Num exercício exotópico,[3] esse reencontro é tecido por um olhar

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Bárbara Souza Teixeira; Noeme Rosa de Carvalho; Camila Vieira da Rosa Alves; Débora Marina Picinato; Juliana Moreira Borges; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

[2] Opto por utilizar o gênero feminino para identificar professora/s e profissionais da Educação Infantil por sermos a maioria nesta profissão. Com isto não ignoro a presença de professores na função, sabendo que é importante reafirmar a condição da formação, e não do gênero, para tal exercício.

[3] O termo *exotopia* de acordo com Bakhtin (Volóchinov) (1976).

interpretativo, quando procuro olhar para o passado a partir de um tempo presente em que busco objetivar, pela escrita, meu próprio olhar sobre aquilo que me constituiu, não de modo aleatório, mas localizado historicamente.

Isto porque minha trajetória, como de muitas outras professoras, se cruza com a história da Educação Infantil nacional. Formada na década de 1990, inserindo-me na profissão na mesma época e passando pelo papel de pesquisadora nas décadas de 2000 e 2010, vi e vivi, ao longo da minha formação, acontecimentos marcantes na definição da Educação Infantil como direito das crianças, como primeira etapa da Educação Básica, com a exigência de profissionais formados e a composição de um campo de pesquisa que busca, no contexto das instituições, compreender o lugar da docência a partir das crianças pequenas.

Nesta trajetória, fui aprendendo a ressignificar minha compreensão acerca do que é ser professora, concomitante a um novo olhar de quem são as crianças. Descobri que, ao falar de crianças, há a necessidade de ver as singularidades, e que tal termo geracional é insuficiente para compreender o que diferentes marcadores sociais, como classe, raça/etnia, gênero e cultura, dizem sobre suas vidas. Ou seja, a definição de criança de modo abstrato e totalizador não dá conta de ver as especificidades dos bebês e das crianças bem pequenas nas relações sociais das quais fazem parte. Destarte, reconhecer a existência destas categorias implicou ver modos diferentes de compreender a docência e as particularidades das relações educativo-pedagógicas.

Neste capítulo, guio-me pela questão: o que os bebês nos ensinaram e nos ensinam sobre a docência na Educação Infantil? Para tecer essa reflexão, a partir de minha narrativa, perpasso por três momentos em que me encontro com os bebês, a partir de lugares e posições diferentes. Primeiro, o encontro com os bebês a partir do lugar de professora, que descobre uma possibilidade de exercer a docência de um modo diferente. Segundo, o encontro com eles a partir do lugar de pesquisadora, que se propõe a ver a docência a partir das relações entre profissionais e bebês, reconhecendo-os como atores sociais. Terceiro, no lugar de formadora, que tece debates com outras profissionais docentes,[4] tendo os bebês como atores sociais centrais para compreensão da docência.

De um começo incerto, ou da falta de vocação

Nasci em uma família de professoras. Minha avó materna, dona de casa, fez um esforço enorme para que minha mãe e suas duas irmãs cursassem o Magistério na década de 1960. Elas seriam as primeiras da família a ter uma formação com mais estudos, com a certeza de que teriam salários próprios e não dependeriam tanto dos

[4] *Profissionais docentes* é um termo utilizado nos documentos curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, de modo a legitimar, ou mesmo reivindicar, a condição da docência às profissionais e aos profissionais que possuem formação na área e trabalham diretamente na relação educativo-pedagógica com crianças. O tom reivindicatório é uma posição política, de luta pelo reconhecimento das auxiliares de sala ao lugar da docência, e pela equiparação da contratação no quadro do magistério.

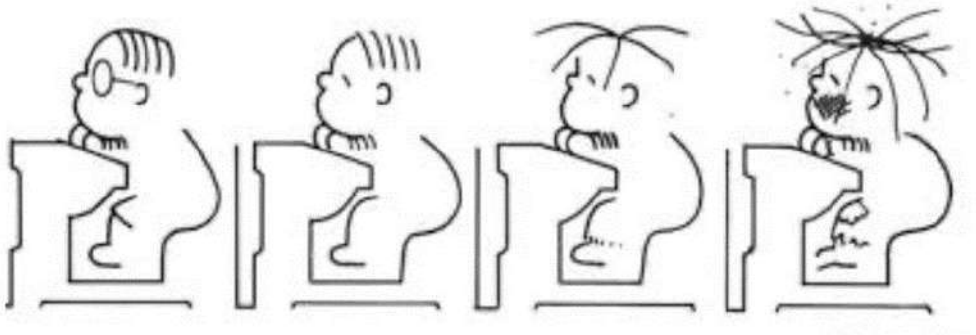
maridos. Era, de fato, uma profissão marcada pela possibilidade de inserção no campo de trabalho formal, legitimado socialmente para as mulheres. Na sequência delas, minhas primas e minha irmã mais velha seguiram a mesma profissão, dando um passo além ao ingressarem na universidade, uma conquista muito importante para uma família da classe trabalhadora.

Minha escolha pelo curso do Magistério em 1990, aos 16 anos, foi permeada por essa expectativa familiar, visto que tal carreira possibilitou uma ascensão às que me antecederam. Ao mesmo tempo, significava uma suposta segurança. Minha mãe me dizia que teria emprego depois de formada, que poderia continuar estudando. Não tinha certeza desta escolha. Diferentemente das histórias de algumas amigas que sonhavam em ser professora, que viam nas suas brincadeiras de escolinha quando criança a certeza de uma suposta vocação, entrei e finalizei o curso sem saber se, de fato, essa era a profissão que desejava.

A dúvida instigava meus pensamentos, e foi endossada durante um episódio no estágio, quando a professora orientadora me disse: "você não tem domínio de classe". Esse era um requisito da avaliação desta disciplina, que implicava num controle sobre as crianças, o que era sinônimo de mantê-las sentadas e em silêncio. Algo muito diferente do que ocorreu na atividade de docência, quando, durante a proposição de um desenho, as crianças do grupo em que estagiava, em sua euforia, transitavam pela sala, trocavam olhares e opiniões sobre suas produções, emprestavam lápis coloridos, riam e dialogavam sobre outros assuntos.

Havia, além de uma expectativa sobre o domínio do conteúdo a ser ensinado, uma exigência sobre a manutenção de um desenho relacional que exprimia o poder do magistério, significado a partir de uma lógica adultocêntrica e de escolarização tradicional, em que o ofício de aluno (Sacristán, 2005) sobrepõe a existência das crianças. Anos mais tarde, vejo no desenho crítico de Tonucci (1997) o equivocado retrato do que seria o domínio de classe esperado. Crianças enfileiradas, sentadas em suas carteiras, com o olhar unicamente direcionado à professora.

Figura 1 – Carteiras enfileiradas



Fonte: Tonucci, 1997, p. 111.

Esta imagem, que comumente enuncia o que é uma escola, o que se espera da relação entre professora e crianças, é contestada pela condição humana ativa,

especialmente, na infância. O "objeto do trabalho docente" não é uma matéria inerte, mas um outro humano, o que dá contornos específicos à própria natureza de seu trabalho, adjetivada por Tardif e Lessard (2005) como interativa. Isto implica compreender que aqueles com quem os profissionais docentes se relacionam não são estáticos. Ao contrário, eles falam, questionam, colaboram ou resistem, se movimentam, e são heterogêneos. As crianças de 7 a 10 anos, com quem me encontrei no estágio no curso do Magistério, falavam, riam, se movimentavam, brincavam, eram diferentes entre si.

Terminei o Magistério em 1991 e no ano seguinte ingressei num curso que se chamava Materno Infantil. Este se caracterizava por ser continuidade do magistério, com o objetivo de, em um ano, preparar professoras para o trabalho em creches ou pré-escolas. Como não me via como professora capaz de "controlar" as crianças no ensino primário, tive a esperança de que a Educação Infantil pudesse me dar outras possibilidades de exercício no Magistério. Ainda não estava convencida de que seria professora por muito tempo.

Na mesma época, aos 18 anos, me inseri no campo de trabalho, sendo contratada em caráter temporário em uma escola municipal de uma pequena cidade, assumindo um grupo de pré-escola. Trabalhava durante o dia e estudava no período noturno. A sala de referência deste grupo seguia o mesmo desenho que Tonucci (1997) critica: carteiras enfileiradas, uma mesa de professora à frente, ao lado de um grande quadro verde para escrever com giz. No entanto, havia também alguns elementos que suscitavam possíveis rupturas nesta ordem escolar: alguns brinquedos; janelas com aberturas amplas na altura das crianças; um banheiro na própria sala, que indicava ações de cuidado corporal inerentes à ação da professora; livros no alcance das crianças; um grande tapete no chão. De certo modo, havia traços, ainda que poucos, da ideia de que se tratava de uma sala para crianças pequenas, com marcas enunciativas da presença do cuidado e da brincadeira.

Todavia, o desenho relacional esperado, entre professora e crianças, era reiteradamente enunciado pela presença das carteiras individuais enfileiradas, do quadro e da mesa da professora. Os materiais e as suas posições no espaço expressavam o lugar de cada um e o que se esperava deles e de suas relações. Ou seja, imprimiam não apenas uma ideia de Educação Infantil impregnada pelo reflexo da escola, mas também uma imagem do que é ser criança "aluno" e professora, aquela que aprende e aquela que ensina.

A palavra *docência* origina-se do latim, *docere*, que significa ensinar, instruir, transmitir. Esse significado tem acompanhado, de maneira geral, o entendimento do papel docente, de forma a traduzir e delimitar a sua ação em um modelo de relação pedagógica transmissiva, centrada na figura da professora. Narodowski (2001) ilustra o quanto esse entendimento acerca desta relação é universalizado, e difícil de desconstruir, quando descreve a fotografia de uma escola situada em uma clareira no meio da selva no estado brasileiro do Acre. O autor comenta que o que chama a atenção da referida imagem não é apenas o fato dessa escola localizar-se no meio da selva, em um prédio sem paredes, com um telhado feito de folhas de palma, em condições

lastimáveis de miséria. O que lhe chama a atenção é a forma com que facilmente aquele que olha a imagem reconhece tal prédio como sendo uma escola a partir da distribuição e localização do mobiliário e das pessoas no ambiente, sem qualquer necessidade de legendas para esse entendimento. É o desenho relacional da docência, da escola reinterpretada constantemente nas brincadeiras infantis (de escolinha), compondo um imaginário social enraizado nas expectativas de ser professora.

O curso Materno Infantil me possibilitou, na época, o ensaio de algumas ações mais próximas às crianças, relacionadas ao brincar, ao cuidado, ao tempo livre, ao movimento. Todavia, vejo hoje que eram ações muito embrionárias e efêmeras, já que o planejamento, acompanhado pela coordenação pedagógica, era centrado em atividades que visavam uma preparação para a escola. Brincar era quase que um oásis para as crianças, localizado nas brechas do tempo e do espaço desta escola.

A experiência do estágio durante o curso Materno Infantil, possibilitou-me a inserção em um outro local de trabalho, um Centro de Educação Infantil Estadual[5] em Florianópolis, que atendia crianças de 0 a 6 anos de idade. Foi neste local que me efetivei, via concurso público em 1993, e que comecei a aprender a ser professora de Educação Infantil a partir: 1) do encontro diário e contínuo com as crianças e bebês; 2) do encontro com professoras que já trabalhavam há algum tempo na área; 3) do encontro com professoras formadoras. Diferentemente da outra instituição, onde eu era a única professora de Educação Infantil, neste novo local eu me encontrei com profissionais que constituíam carreira nesta área, o que fomentou uma atmosfera mais instigante para o diálogo.

Para a época, início da década de 1990, esta instituição tinha uma concepção pedagógica e uma condição de trabalho relativamente avançada. As professoras eram contratadas por 40 horas semanais, sendo que 30 horas eram diretamente com as crianças e 10 horas destinadas para planejamento e formação. Os planejamentos eram organizados a partir das observações realizadas com as crianças e definidos a partir do que as professoras interpretavam como interesse e necessidade delas, havia reuniões mensais para formação e grupos de estudos semanais, havia uma estruturação do espaço para o brincar. Neste contexto, fui me constituindo e me vendo como professora, provocada a estudar e a escrever sobre a prática pedagógica.

Os primeiros grupos que assumi eram compostos por crianças entre 2 e 6 anos de idade. A organização do planejamento era feita por projetos, a partir do que era observado com as crianças. Embora a ideia fosse de que nossa ação pedagógica se centrava nos interesses delas, uma análise mais crítica me indica que tínhamos pouca tradição nos estudos sobre as crianças no campo da Pedagogia, e que nossa interpretação sobre os "interesses das crianças", muitas vezes, era uma constatação daquilo que nós, adultos, achávamos necessário abordar ou propor. Não raro, o encanto das crianças pelo mundo e as suas perguntas mais instigantes eram

[5] Algo importante a mencionar é que esta instituição era ligada a Secretaria Estadual de Educação, com profissionais concursados que possuíam formação no Magistério ou em Pedagogia. Tal menção é importante pois a creche, no âmbito nacional, só começou a fazer parte legalmente do sistema educacional a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 1996.

transformadas em conteúdos de área do conhecimento, como: projeto animais, projeto corpo humano, projeto identidade.

A leitura dos interesses das crianças era, muitas vezes, normatizada por uma objetivação da ação delas que supostamente poderia se traduzir em conteúdos. Ou seja, os óculos com que mirávamos a ação das crianças não as enxergava, mas buscavam traduzi-las em um papel de aluno, aquele que deve aprender algum conteúdo neste lugar. E de fato elas aprendem, e muito. A questão não é essa, mas a necessidade de traduzir e de reduzir a potencialidade de conhecer o mundo em uma grade pré-definida de conteúdos escolares. Assim, uma brincadeira de perseguição, em que uma criança se imagina como um cachorro correndo atrás de outra, repleta de descobertas corporais e imaginativas, era interpretada como um interesse em estudar os animais. Neste exemplo, o projeto "animais" era capturado por uma observação de uma situação interativa muito singular e desencadeava uma série de propostas, como: explicações sobre os animais terrestres e aquáticos, pinturas e desenhos de animais, músicas de animais, filmes de animais etc. As relações em torno de outras situações, como o cuidado corporal, as brincadeiras, as invenções das crianças, eram invisibilizadas ou secundarizadas em função de um planejamento que visava uma lista de atividades em torno de um projeto temático.

Em 1995, trabalhei pela primeira vez com bebês de 3 a 10 meses. Embora fosse algo desejado, não estava isenta de questionamentos e dúvidas, as questões iam desde uma expectativa pedagógica (o que propor, como organizar o ambiente, como fazer a inserção, como registrar etc.) até questões técnicas e básicas (como se troca fralda, como dar a alimentação, e se engasgar, se cair, se morder, o que faço?). Eram muitas as indagações. Achava que se eu não dominava crianças do Ensino Fundamental, dominaria menos ainda os bebês.

O desenho de Tonucci (1997) das crianças enfileiradas se remete aqui como uma antítese do que os bebês nos traçam sobre o que é a docência. Ao invés de um suposto controle sobre as crianças remetido ao papel da professora, os bebês escancaram um desenho muito mais dinâmico, fluido e denso, do qual a docência depende para se constituir. No início de minha carreira, não tinha noção ainda desta complexidade e especificidade, isto porque, na época, não havia ainda muitos estudos sobre os bebês. Embora muitos campos, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Puericultura, e a Pediatria tratassem dos bebês e publicassem muitas orientações sobre eles, quase nada se sabia deles em espaços de educação coletiva. Em síntese, não se conhecia sobre os bebês enquanto atores sociais e muito menos o que seria a docência com eles.

Cursei Pedagogia (1993-1996) e, em seguida, a Especialização em Educação Infantil (1997-1998), ambos na Universidade Estadual de Santa Catarina (Udesc) no período noturno. Estar na universidade pública possibilitou-me uma leitura mais crítica de meu contexto de trabalho e do sentido político da docência, sobretudo na luta pela educação pública. As leituras de Paulo Freire, introduzidas e aprofundadas pela professora Nadir Azimbeiro, implicaram-me na decisão de que, ao me formar em uma universidade pública, teria como escolha trabalhar (e lutar) na e pela educação pública. Assim, pude compreender que a docência não se tratava de uma vocação

inata. Sabia que não nasci professora, mas me tornava a cada dia, pela formação, pelo estudo contínuo e pelas relações que estabelecia com o campo de trabalho.

No curso de Pedagogia, na época, no último ano escolhia-se uma habilitação (uma área específica). Na Udesc não havia a habilitação de Educação Infantil. Optei, assim, pela Orientação Educacional e, ao me formar, me inscrevi na especialização em Educação Infantil. Foi neste momento que me encontrei com professoras e pesquisadoras importantes da área, como Ana Beatriz Cerisara, Eloisa Candal Rocha, Rosa Batista e Luciana Ostetto, que me introduziram no estudo das pesquisas que emergiram da constituição de um campo, a Pedagogia da Infância.

É mister considerar que o reconhecimento da especificidade da Educação Infantil foi concomitante à constituição do campo da Pedagogia da Infância. (Rocha, 1999; 2000; Farias, 1999; Barbosa, 2010a; 2010b). A busca de consolidação de uma Pedagogia da Infância, ainda em processo, envolve um conjunto de fundamentos e indicações de ações educativo-pedagógicas, que têm como referência as crianças e a infância em diferentes espaços educacionais. Essa área parte da crítica, constituída no diálogo com outros campos (História, Antropologia, Sociologia), acerca dos conceitos de criança, infância e das pedagogias tradicionais fundamentadas na descrição biológica e etapista das crianças e dos processos educativos centrados nas relações hierarquizadas e homogêneas.

A Pedagogia da Infância parte do princípio de que: 1) toda ação educativa exige considerar a ação da criança e os contextos socioculturais que definem sua infância; 2) as crianças são dotadas de ação social, capazes de se envolver em múltiplas relações que contribuem para a sua constituição e para a produção cultural, sem desconsiderar que elas são afetadas pela estrutura social de que fazem parte; 3) compreende a infância como uma categoria social geracional, histórica e socialmente construída, de forma heterogênea, imbricada por aspectos de gênero, classe, etnia; 4) considera a criança como sujeito de direitos e partícipe dos processos de socialização e de educação; 5) afirma que as relações educativas são objetos centrais do fazer docente; 6) compreende o conhecimento como parte e fruto das relações educativas (Rocha, 1999; Barbosa, 2010).

O processo de afirmação de uma Pedagogia da Infância (e não da criança) contribui para uma aproximação daquilo que define a especificidade da Educação Infantil e, de forma mais alargada, da educação das crianças de 0 a 10 anos. No que tange à definição da Educação Infantil, enquanto uma área específica, diferenciada das demais etapas da educação, os pesquisadores e as pesquisadoras do campo da Pedagogia da Infância contribuem ao afirmar que as instituições de Educação Infantil se põem, sobretudo, com fins de ações de complementariedade à família na educação e cuidado das crianças de 0 a 5 anos (Rocha, 1999), de forma a proporcionar seu desenvolvimento integral. Sua função sustenta-se "no respeito aos direitos fundamentais das crianças e na garantia de uma formação integral orientada para as diferentes dimensões humanas" (Rocha, 2010, p. 12). Desta forma, as instituições de Educação Infantil possuem como propósito a ampliação e a complexificação da experiência individual e coletiva das crianças, tendo como eixo central as interações e

a brincadeira. Esta definição permite uma aproximação da delimitação da docência e da ação pedagógica da Educação Infantil, colocando ênfase sobre as relações educativas neste âmbito e redefinindo a intencionalidade pedagógica, de forma a situar a aprendizagem e o conhecimento como "parte e consequência das relações que a criança estabelece com o meio natural e social, pelas relações sociais múltiplas entre as crianças e destas com diferentes adultos" (Rocha, 1999 p. 28).

Neste cenário, em que vivo concomitantemente a formação acadêmica (nessa ebulição teórica) e a imersão no campo do trabalho, há no âmbito nacional conquistas legais que incitam o interesse, ou a necessidade, de pesquisar sobre os bebês e as crianças pequenas. Alguns dos motes são os dispositivos legais da Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394 de 1996, que reconhecem o direito das crianças de 0 a 6 anos à educação em creches e pré-escolas, vinculando esse serviço às Secretarias de Educação, sob a exigência de contratação de profissionais com formação específica na área da Educação Infantil. Essas conquistas na legislação, frutos de reivindicações dos movimentos sociais na luta pelos direitos das crianças e das mulheres, formam um cenário de avanços, mas também de problemas a serem resolvidos, como a falta de recursos e a formação de profissionais para a área.

No que tange à exigência de formação para profissionais que trabalham com a infância, especificamente na faixa etária de 0 a 3 anos, evidenciou-se a falta de produção de conhecimento sobre ser professora de crianças pequenas, bem como a falta de conhecimento sobre quem são os bebês e de que forma eles vivem suas infâncias no espaço coletivo das instituições.

O encontro com os bebês na pesquisa

A constituição do papel de professora pesquisadora ocorreu entre os anos de 2006 e 2014, quando realizei os cursos de mestrado e doutorado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesta época, já trabalhava como professora efetiva na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, pois, em busca de melhor salário, tinha deixado o Centro de Educação Infantil que me iniciou como professora da área.

Na Rede municipal, desde 1999, trabalhei com crianças pequenas e com bebês, alternando períodos em que assumi a função de Assessora Pedagógica na Diretoria de Educação Infantil. Essas diferentes funções possibilitaram uma ampliação de meus repertórios, pelos encontros dialógicos vividos tanto com crianças e bebês como com as profissionais de diferentes unidades e com formadores e pesquisadores que assessoraram a Rede.

O diálogo com pesquisadoras que ministravam formação para professoras da Rede municipal me possibilitou a aproximação com o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância (Nupein/UFSC). Este grupo, fundado pelas pesquisadoras Ana Beatriz Cerisara e Eloisa Candal Rocha e pelo pesquisador João Josué da Silva Filho, instigou-me a experimentar um outro lugar para olhar a docência e os bebês: o de pesquisadora.

O Nupein, ao longo de seus 32 anos de existência, com um trabalho constituído coletivamente, tem buscado contribuir com pesquisas que objetivam dar visibilidade às crianças e aos seus diferentes modos de viver a infância. O grupo tem, ainda, a finalidade de:

> consolidar um espaço de estudos e pesquisas sobre a Educação Infantil que possibilite a produção de conhecimento na área, a definição de indicadores que subsidiem as políticas educacionais em diferentes instâncias e auxiliem a reflexão acerca dos cursos de formação de profissionais para atuar no âmbito da Educação Infantil […] Em sua trajetória de pesquisas, estabeleceu uma trama densa e próxima aos contextos públicos de educação, movimentos e lutas sociais, como compromisso pela defesa dos direitos sociais, mais pontualmente, com o direito a uma Educação Infantil pública e de qualidade para todas as crianças de 0 a 5 anos e 11 meses (Agostinho; Buss-Simão, 2021, p. 1309).

Em 2005, quando era professora de um grupo de bebês, motivada pelas questões que emergiram sobre as especificidades da docência com bebês e pelo anúncio do campo de pesquisa que indicava uma lacuna e uma urgência de estudos que tratassem sobre a educação de bebês em espaços coletivos e públicos, inscrevi-me no processo do mestrado da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa de mestrado (Schmitt, 2008) teve como tema central as relações sociais constituídas entre professoras e bebês em uma instituição de Educação Infantil pública municipal. O objetivo era conhecer como e com quem os bebês de 4 meses a 1 ano de idade estabeleciam relações na creche. Partia da perspectiva de que, embora as relações com as professoras fossem importantes na vida de cada bebê, neste espaço coletivo, eles viviam outras relações, que precisavam ganhar visibilidade, relativizando a ideia da centralização dos adultos em suas relações. Levava comigo o questionamento de que, enquanto professora, não acompanhava todas as relações que os bebês viviam neste contexto, pois, envolvida grande parte do tempo nas ações de cuidado, não conseguia acompanhar todos ao mesmo tempo.

O estudo reafirmou a ideia defendida por muitos autores (Rossetti-Ferreira, 1988; Batista, 1998; Prado, 1998; Coutinho, 2002; Ávila, 2000; Tristão, 2004) de que a creche apresenta aos bebês uma possibilidade de múltiplas relações, constituídas no encontro diário e contínuo com outras crianças e adultos. Desta forma, não se tratava apenas de descrever a relação das professoras com os bebês pesquisados, mas de considerar outras formas relacionais que se compunham neste espaço. "Com quem os bebês se relacionam?" foi a pergunta orientadora para esse estudo. A divisão das categorias, a saber: o outro adulto, o outro criança e o outro coletivo, que respondeu à questão acima, serviu para uma organização metodológica da análise. A pesquisa buscou, assim, apresentar de forma descritiva a composição das relações estabelecidas pelos bebês com seus outros no ambiente da creche pesquisada. Contudo, essas categorias se constituíam por um aspecto de intersecção que as ligavam e as movimentavam na composição do contexto pesquisado. Ou seja, observei que as relações entre professoras e bebês interferiam nas relações entre os próprios bebês e na composição

da vida coletiva, e vice-versa. Atravessam essas relações aspectos gerais dos sentidos atribuídos à função da creche, como também a ação ativa dos atores sociais que fazem parte deste espaço social.

Reiteradamente, o desenho relacional da escola e da perspectiva tradicional da docência se desfaz, ao olhar a dinâmica das relações vividas cotidianamente entre os e as profissionais de uma creche pública municipal:

> João Victor (5 meses) e Brayan (9 meses) dormem nos berços, enquanto Victor (4 meses) se alimenta com a auxiliar de sala, Carla, no bebê-conforto. Outros meninos e meninas estão pela sala, sentados ou engatinhando pelo espaço. Está um dia quente, e algumas crianças parecem suar mais, como Pedro (10 meses), que está próximo à estante, apoiado a uma prateleira, andando de um lado ao outro. A professora Giovana para um pouco distante e o chama: – "Oh Pedro! Vamos tomar banho, vamos?" Ele se solta da estante, senta-se e engatinha um pouco. Para no meio do caminho e, sentado, chora em direção à professora Giovana. Ela, em resposta, busca-o, pegando-o no colo, falando palavras de consolo: –Vamos tomar um banhinho para relaxar, está calor hoje! E sai com o menino para o banheiro. Quando retorna com Pedro em seu colo, a professora diz: – Nos demoramos porque o Pedro gostou do banho e não queria mais sair da água (Diário de campo, 4 de abril de 2007, Schimitt, 2008).

O episódio acima é bastante emblemático e enunciativo do cotidiano das instituições que atendem bebês. Há um outro desenho relacional, diferente da escola, em que bebês e profissionais envolvem-se em diferentes ações e interações que ocorrem de modo simultâneo. Bebês que dormem, que engatinham e brincam pela sala, que se alimentam com os adultos, que saem para tomar banho, entre outras ações. Esse movimento relacional tem os bebês, em suas diferentes necessidades e interesses, como propulsores da ação das professoras. Evidentemente, o modo como se garante esse movimento livre dos bebês e as diferentes composições relacionais está também relacionado com a forma como as profissionais docentes concebem quem são os bebês. Tristão (2004), em seu estudo, indicou que o modo como as professoras concebem os bebês orienta o modo como elas organizam a sua prática pedagógica. A visão de bebê potente, considerado a partir de sua capacidade de interagir com o mundo, incita um modo de organizar as relações, diferente de uma concepção de bebês apenas frágil e incapaz.

Além de um desenho relacional dinâmico, que indica a ação ativa dos bebês que interagem entre si e com o ambiente, o modo como as professoras sustentam as relações com eles também é revelador desta concepção de bebês como sujeitos capazes e potentes. A professora Giovana, na cena, avisa e dialoga sobre cada ação que é direcionada aos bebês, tecendo trocas em que o lugar e as manifestações dos bebês são reconhecidos. Isto ocorre não apenas quando ela dialoga com o bebê Pedro, ao avisar o que ocorre, ao esperar sua resposta, ao respondê-lo de volta, ao considerar seu desejo de continuar no banho, isto também ocorre quando ela retorna ao grupo e dá satisfação de sua ausência aos demais bebês. Ou seja, intencionalmente, a ação pedagógica se

desenha na relação diária e contínua com os bebês, no modo como os adultos profissionais enunciam o lugar potente que eles ocupam.

A organização do espaço aparece como aspecto pedagógico importante para as relações com e dos bebês, principalmente pela condição da não onipresença das professoras entre eles. Nas cenas observadas na pesquisa, percebeu-se que os bebês vivem relações longe do acompanhamento e direcionamento delas, em situações circunscritas por esse espaço. De maneira geral, estas interações entre os bebês ocorriam concomitantemente as relações de situações de cuidado corporal, em que as professoras ficavam envolvidas, principalmente nos momentos de higiene e alimentação. De certa forma, essas situações indicaram que o "não estar próximo" ou "não estar na cena" não exime a professora de sua ação responsiva (Bakhtin, 2003) de planejamento e de previsibilidade de condições que possam garantir e enriquecer as ações e relações vivenciadas com e entre os bebês.

Esse fato, já percebido por Rossetti-Ferreira na década de 1980, indicou a necessidade da professora não apenas planejar as ações que envolvem a sua presença diretiva, como também a necessidade de ela prever um ambiente onde os bebês possam estabelecer suas relações. Essa afirmação se baseou também em Bondioli e Mantovani (1998), ao considerar que ser professora de Educação Infantil inclui o papel de facilitador das trocas entre as crianças, tendo o espaço e sua organização como elementos imprescindíveis para tal. Compreendeu-se, assim, que as relações dos adultos profissionais com os bebês e outras crianças também ocorrem por intermédio dos elementos, pensados ou não, na composição desse espaço.

O cuidado aparece como uma importante dimensão constituinte das relações entre bebês e professoras no contexto da creche. Como parte do processo educativo, observamos que o cuidado faz parte das ações desse espaço, envolvendo as relações diretas e indiretas entre adultos e crianças. Além da necessidade de afirmar o aspecto pedagógico das ações de cuidado corporal como parte do planejamento e da ação da professora de Educação Infantil, as análises desenvolvidas na pesquisa mostraram a necessidade de perceber o cuidado para além dos momentos de alimentação, higiene e sono. Ou seja, consideramos que a dimensão do cuidado está presente, ou deveria estar, em outras ações planejadas pelas professoras, como na organização de espaços acolhedores e convidativos para os encontros entre os bebês, na escolha dos materiais, na entonação da voz e da comunicação do corpo, na postura sensível de auscultar e responder aos pequeninos. Isso exigiu também a observação da ação ativa dos bebês nesse espaço, rompendo com a ideia de passividade atribuída a eles nos processos de socialização. É imprescindível visualizá-los como outros, que sentem, percebem e respondem nas suas relações, à medida que se constituem nelas.

As lacunas e dúvidas desse estudo endossaram o desejo da continuidade em uma pesquisa de doutorado. Esse desejo se apresentou, sobretudo, pela ausência da intersecção das diferentes relações observadas. Ou seja, as relações aparecem, na pesquisa anterior, descritas de forma separada e com poucas análises sobre seus cruzamentos, apesar de uma indicação generalizada. Além disso, havia o desejo de uma análise mais aprofundada da ação docente com bebês, partindo da perspectiva

de que as relações vividas na creche se apresentam como um aspecto fundante e central do contorno de sua especificidade. Ou seja, na pesquisa de doutorado busquei dar visibilidade à composição relacional vivida por professoras, bebês e crianças pequenas na creche, a fim de compreender como tais relações contornam e afetam a composição específica da ação docente com esta faixa etária.

No doutorado sigo os indicativos de estudos do Nupein, ao considerar a importância de conhecer os processos educativos a partir das crianças, bem como de Lessard (2009), mantendo o interesse de analisar as relações em torno da docência *in situ*, isto é, a docência estudada pela inserção no contexto das instituições educativas, nas quais a atividade docente de fato se realiza, tomando como centralidade as relações constituídas nesse espaço. Segundo Lessard (2009), só se poderia conhecer de fato o que ocorre na docência pela observação do contexto real, ou seja, a ação dos atores de base, as profissionais da instituição educativa.

O caráter relacional da composição da docência e da ação docente está implicado em uma série de relações, a qual Tardif e Lessard (2005) consideram ocorrer tanto no âmbito individual (professor-criança) como no coletivo (professor-grupo de crianças), bem como fora da esfera onde a ação docente se concretiza. Há outras relações, por exemplo, com os pares, com a instituição, com a comunidade, com as esferas formadoras, com as secretarias, que vão, de forma direta ou indireta, interferindo na forma como a professora organiza sua ação. No que concerne à educação de crianças pequenas e bebês, Pepa Òdena (1995) endossa essa perspectiva ao escrever que, no exercício de sua profissão, a professora de crianças vê-se envolvida em uma série de relações, que vão contornando a composição de sua ação.

> la relación individual maestra-niño y niño-maestra, -la relación colectiva maestra-grupo de niños y grupo de niños-maestra, -la relación triangular maestra-familia-niño, -la relación maestra-grupo de padres, -la relación maestra-equipo de la escuela, -las relaciones con el exterior, desde las pedagógicas hasta las institucionales (Òdena, 1995, p. 23).

O conjunto de relações apresentadas pela autora nos dá indício do quanto a docência está implicada em um universo relacional amplo e dialógico, na medida em que essas relações exercem alguma interferência na forma como as professoras agem no âmbito da instituição. A ação docente não é independente, ainda que se possa preservar um certo grau de autonomia no âmbito da criação de seu fazer. Essa, além de estar atrelada a regras que constituem a profissionalidade de um trabalho e às condições estruturais, está também implicada na ação de outros atores sociais, seja no âmbito da instituição ou da sociedade.

Outro aspecto que reafirma o caráter relacional dialógico na composição da ação docente na listagem de Òdena (1995) é a forma enunciativa em que ela apresenta os tipos de relações. Ao escrever "maestra-niño y niño-maestra" ou "maestra-grupo de niños y grupo de niños-maestra", a autora não trata apenas da relação que parte da professora para a criança, mas também enuncia outra via, a da criança para a professora. Ou seja, nesta relação, entendo que não é apenas a docente que age, fala ou se manifesta. Ali se

encontra também a criança que age, manifesta-se, enuncia à profissional e aos demais atores que compõem esse contexto de vida coletiva seus desejos e necessidades. Parece-me evidente, na forma como a autora escreve, o desejo de demarcar a ação das crianças nessas relações, como aquelas que não são apenas afetadas pela ação da profissional, mas que também interferem na forma como essa se organiza.

Isto parece pertinente para compreender as relações em torno da docência com bebês, referendando as manifestações deles como aspecto imprescindível para a compreensão da especificidade que contorna a composição da ação dos profissionais que exerciam a docência com essa faixa etária. Neste sentido, inclui-se, na listagem apresentada por Òdena, as relações entre as crianças, coetâneas e não coetâneas, no âmbito da Educação Infantil, como componente das propostas educativo-pedagógicas. A necessidade da inclusão das relações entre as crianças, desde bebês, e delas com o espaço (físico/cultural) das instituições de Educação Infantil justifica-se, a meu ver, por dois motivos: o fato de que essas relações interferem e são interferidas pela forma como as professoras estruturam o espaço e tempo das instituições, e pela possibilidade de tomar tais relações como um dos pontos de referência para a própria constituição da ação direcionada às crianças.

Ainda que em muitas dessas relações entre as crianças, sobretudo nos momentos de brincadeiras livres, as profissionais não tenham uma participação física efetiva (Schmitt, 2008; Rossetti-Ferreira, 1988), a forma como a ação docente estrutura as condições para que elas ocorram e as interferências que essas ações possuem no contexto podem ser matérias-primas para o entendimento da especificidade dessa ação profissional.

No contexto da Educação Infantil, ou mesmo da escola do Ensino Fundamental, é importante considerarmos que as crianças, desde bebês, não aprendem apenas com as professoras, mas também, e talvez essencialmente, com seus pares. Isto traz uma responsabilidade para a docência de planejar e estruturar tempos, espaços e materialidades que sustentem e apoiem essas relações, na perspectiva de contribuir para a constituição das experiências individuais e coletivas da e na infância (Ferreira, 2004).

Uma categoria importante para a compreensão das relações com os bebês e as crianças pequenas, no contexto em que ocorre a docência, foi denominada na tese de doutorado como "multiplicidade simultânea das relações", termo já usado por Tardif e Lessard (2005) para descrever uma condição polivalente do trabalho do professor. Todavia, na pesquisa, entendi este termo como descritor da condição relacional de um contexto que envolve múltiplas relações que são protagonizadas tanto pelas professoras como pelos bebês e crianças pequenas. Ou seja, reconheci a ação social das crianças desde bebês, a partir da relação com seus pares e com os adultos, como aspecto que interfere e fomenta a composição da docência.

Figura 2 – Múltiplas relações com os bebês no contexto coletivo

Fonte: Acervo de pesquisa da autora (2014).

A composição múltipla e simultânea que pode ser observada na Figura 2 enuncia o movimento de muitas ações e interações dos bebês no espaço de uma sala, enquanto as profissionais estão envolvidas nas relações de cuidado ou de atenção. Embora muitas vezes essa multiplicidade relacional seja provocada pela necessidade de atenção individualizada com bebês nos momentos de cuidado, dado o distanciamento da professora do grupo, essa também ocorre quando as profissionais docentes contam histórias para um ou dois bebês, ou quando ajudam nos movimentos realizados por algum bebê que necessita de auxílio, ou quando manipulam materiais com alguns e não com todos. Ou seja, há uma trama relacional que se movimenta constantemente, que abarca tanto a ação das profissionais quanto a ação dos bebês e crianças pequenas, revelando a possibilidade de uma docência relacional, dialógica e não linear. O "domínio de classe" não se apresenta pelo desenho estático das crianças posicionadas a olhar e ouvir apenas a professora. Talvez o domínio aqui seja das crianças e dos bebês sobre a docência, pelo direito delas em ter espaços de educação coletiva que considerem suas necessidades e singularidades, na relação consigo, com os outros e com o mundo.

Falar sobre os bebês, olhar os bebês: o encontro com as professoras na formação continuada

O encontro com os bebês no campo da pesquisa, compartilhado com outras colegas do Nupein (Tristão, 2004; Coutinho, 2010; Duarte, 2011; Castro, 2011; Demétrio, 2016; Muniz, 2017; Cabral, 2019), endossou a necessidade de olhar para a formação continuada, visto que havia um anúncio, reiteradamente dito, de que precisávamos conhecer os bebês no espaço da creche para compreendermos a especificidade da docência que os envolve. De acordo com Barbosa e Richter (2013), embora a formação inicial, nos cursos de Pedagogia, tenha elementos para a formação de profissionais da Educação Infantil, os conhecimentos em torno dos bebês ou sobre

a creche ainda são bastante limitados e insuficientes. Alguns cursos já têm disciplinas que tratam da organização curricular da creche, mas em muitas universidades essas são cadeiras optativas do currículo, quiçá são oferecidas.

Pinto (2022) indica que há uma inserção de profissionais na Educação Infantil com pouco conhecimento sobre a docência com os bebês, o que apresenta uma demanda significativa para a formação continuada em serviço acerca da temática. Trata-se também de uma luta pela permanência da creche como parte da primeira etapa da Educação Básica, pelo direito dos bebês e crianças pequenas em ter professoras com formação específica, e pela garantia de formação continuada de aprofundamento teórico e metodológico sobre sua especificidade.

Neste sentido, a experiência como formadora na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis apresentou-me uma oportunidade de ministrar cursos que tratassem da docência com os bebês. Isto ocorreu após a defesa de mestrado, em 2008, e se fortaleceu em 2017, quando, junto com outros colegas (Ana Regina Ferreira Barcelos, Reonaldo Gonçalves, Jacira Bosquetti Muniz, Zoleima Rodrigues, Adriana Broering), participei da fundação do Núcleo de Formação, Pesquisa e Assessoramento da Educação Infantil (Nufpaei). Esse núcleo tinha como objetivo constituir uma política de formação que considerasse a trajetória formativa e de pesquisa de professoras e professores da Rede, e se constituiu a partir de três pilares: 1) a pesquisa (considerando que seus membros eram egressos do mestrado e doutorado); 2) a prática pedagógica (já que membros eram professoras e professores na Rede municipal com experiências relevantes); e 3) a formação (com a preocupação de constituição de professores e professoras no papel de formadores de sua própria Rede), no diálogo contínuo com universidades e seus grupos de pesquisa.

A cada semestre eram criados cursos que se caracterizavam por ser de iniciantes, de aprofundamento de temáticas e de ampliação de repertórios para profissionais da Educação Infantil. A docência com os bebês era obrigatória nos cadernos de formação, envolvendo tanto temáticas iniciais como de aprofundamento. Nesses cursos com outras profissionais da Educação Infantil, o reencontro com os bebês ocorreu a partir da voz da docência e do desejo de adensar o diálogo entre teoria e prática.

Neste percurso, as expectativas das profissionais revelavam um conflito sobre o imaginário da docência que ensina algo, realiza atividades, produz "trabalhinhos", planeja e executa linearmente uma rotina de atividades. À medida que as professoras relatavam o que mais faziam ou observavam durante suas jornadas com os bebês na creche, surgiam, densamente, um conjunto de relações que são invisibilizadas. Poderia apontar aqui duas relações que menos aparecem: as que dizem respeito às situações de cuidado (trocar fralda, acalentar, mediar encontros, dar banho etc.) e as que envolvem as interações entre os bebês.

Esses dois tipos de interações ocorrem de modo simultâneo, pois, geralmente pelo fato de elas estarem envolvidas com relações de cuidado, há uma proporcionalidade de tempo em que os bebês ficam mais entre eles. Esta condição é relatada muitas vezes como angústia, pois as propostas sugeridas pela coordenação pedagógica e as cobranças de alguma produção não condizem com o que elas vivenciam com os bebês.

Neste contexto formativo, exercitar a observação nas interações entre bebês e nas situações de cuidado implica ressignificar o entendimento acerca da relação educativo-pedagógica. Isto porque é necessário afirmar o caráter educativo e pedagógico de todas as relações estabelecidas no contexto da Educação Infantil, sejam as que envolvem a ação direta da profissional com as crianças, sejam as ações em volta da organização do tempo e do espaço que fomentam as possibilidades de interação da criança consigo mesma, com os outros e com o ambiente. Tal defesa remete à necessidade de a docência ser pensada e articulada a partir de bases conceituais que guiem a conduta do profissional, na forma como planeja, organiza e acompanha as experiências educativas.

O uso do termo *educativo-pedagógico* não pode, a meu ver, ser compreendido de forma dissociável ou de forma a classificar as ações docentes entre uma e outra dimensão. Machado (1996), ao colocar o hífen entre os dois termos, sugere a sua complementariedade e intersecção, sobretudo para evitar a confusão de utilizar o termo *pedagógico* para designar as atividades ou propostas consideradas mais nobres, as que conferem aparentemente maior *status* e cientificidade (revestidas pelo objetivo de ensinar algo ou dirigir), das que são consideradas menos nobres, identificadas recorrentemente como ações de assistência e cuidado.

O caráter pedagógico da ação docente na Educação Infantil não está associado às atividades em si, mas à postura da professora, embasada em um conhecimento pedagógico, e a uma escolha política, que a orienta na forma como estabelece e organiza as relações com as crianças no espaço coletivo. Neste sentido, discutir na formação continuada sobre a organização do cotidiano da Educação Infantil, a configuração das relações educativo-pedagógicas, considerando a ação ativa dos bebês e das crianças, ajuda-nos a compreender modos específicos de ser professora, de viver a docência.

Considerações finais

Neste caminho que atravessa tanto a professora quanto a pesquisadora e a formadora, fui compreendendo que não é possível uma docência sem um comprometimento político e pedagógico que reconheça as crianças desde bebês, a partir de seus direitos e de suas singularidades. Compreendo que a docência com bebês é denominada a partir de uma especificidade em construção, porque os bebês são singulares e nos impõem modos relacionais muito particulares, que só podem ser compreendidos a partir de seu reconhecimento.

Em síntese, entendo que a docência com bebês implica reconhecer alguns princípios basilares:

- a relação entre as professoras e os bebês é planejada a partir da ideia de que os bebês são seres sociais, que possuem direitos de proteção, provisão e participação nos contextos sociais que fazem parte;

- os bebês são seres humanos ativos que aprendem com outros seres humanos, mas que também interferem e ensinam outros seres humanos;
- os bebês necessitam de atenção individualizada, mas também de liberdade para se relacionar com outros bebês e com o espaço onde estão inseridos;
- os bebês dependem dos cuidados dos adultos, mas também são capazes de agir nas relações que participam;
- os bebês são potentes e capazes de nos indicar sobre seus interesses e necessidades;
- os bebês possuem algumas características comuns, mas são diferentes entre si, e precisam ser respeitados em suas diferenças;
- toda e qualquer ação na relação com os bebês interfere na constituição de sua humanidade, portanto, precisam ser pensadas com bastante cuidado;
- a creche possui uma função importante de cuidar-educar dos bebês, construindo relações e vivências que possam ampliar seus repertórios culturais.

Desta forma, entendo que só pude me constituir professora, e especificamente professora de bebês, a partir do encontro com eles, seja ocupando o lugar da docência, da pesquisa ou da formação.

Referências

AGOSTINHO, Kátia A.; BUSS-SIMÃO, Márcia. Perspectivas de pesquisa na Educação Infantil: 30 anos de trajetória. *Zero a Seis*, v. 23, n. 44, p. 1308-1318, jul./dez. 2021.

ÁVILA, Maria José Figueiredo. *As professoras de crianças pequenininhas e o cuidar e educar*: um estudo sobre as práticas educativas em um Cemei de Campinas – SP. Dissertação (Mestrado em Educação) − Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

BAKHTIN, Mikhail (VOLÓCHINOV). *Freudianism: a marxist critique*. Tradução de Cristóvão Tezza. New York: Academic Press, 1976.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2003.
BARBOSA, Maria Carmen S.; RICHTER, S. S. Creche: Uma estranha no ninho educacional. *Dialogia,* São Paulo, n. 17, p. 75-92, jan./jun. 2013.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. Consulta Pública, 2010a. Disponível em:

https://amavi.org.br/arquivos/amavi/areas-tecnicas/educacao-desporto/freiavi/2014/As_Especificidades_da_Acao_Pedagogica.pdf. Acesso em: 28 ago. 2024.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Pedagogia da infância. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancella; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. *Dicionário*: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2010b. CD-ROM

BATISTA, Rosa. *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação (Mestrado em Educação) − Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1998.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: *Diário Oficial da União*, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília: MEC, 1996.

CABRAL, Viviane Vieira. *O corpo dos bebês na constituição da especificidade da docência na Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) − Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

CASTRO, Joselma S. *A constituição da linguagem e as estratégias de comunicação dos e entre os bebês no contexto coletivo da Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *As crianças no interior da creche*: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. *A ação social dos bebês*: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

DEMÉTRIO, Rubia Vanessa. *A dimensão corporal da relação educativa com bebês*: na perspectiva das professoras. Dissertação (Mestrado em Educação) − Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

DUARTE, Fabiana. *Professora de bebês*: as dimensões educativas que constituem a especificidade da ação docente. Dissertação (Mestrado em Educação) − Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G. de. *Educação pré-escolar e cultura*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Manuela. *A gente gosta é de brincar com os outros meninos*: relações sociais entre crianças num jardim de infância. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

LESSARD, Claude. O trabalho docente, a análise da atividade e o papel dos sujeitos. *Sísifo*, n. 9, p. 119-128, 2009.

MACHADO, Maria Lúcia de A. Educação infantil e currículo: a especificidade do projeto educacional e pedagógico para creches e pré-escolas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 19., 1996, Caxambu. *Anais* […]. *A política da educação no Brasil*: globalização e exclusão social. Caxambu: ANPEd. p. 129-130.

MUNIZ, Jacira Carla Boquetti. *"Olha só, ele me enganou! Estava com sono até agora..."*: O que nos dizem os bebês? Aproximação às práticas de cuidado a partir da etnografia na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

NARODOWSKI, Mariano. *Infância e poder*: conformação da Pedagogia Moderna. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2001.ÒDENA, Pepa. *Infancia y escuela de 0 a 3 años*. Barcelona: Centro del Publicaciones del MEC, Associación de Mestres Rosa Sensat, 1995.

PINTO, Keila S. *A coordenação pedagógica na Educação Infantil*: acompanhamento do fazer docente com bebês. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2022.

RICHTER, Sandra R. S.; BARBOSA, Maria Carmen. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. *Educação*, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil*: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1999.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis: PMF, 2010. v. 1.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. A pesquisa na Universidade e a educação da criança pequena. *Cadernos de pesquisa*, v. 67, p. 59-63, nov. 1988.

ROSSETTI FERREIRA, Maria Clotilde. AMORIM, Kátia de Souza; OLIVEIRA, Zilma de Moraes; R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de Pesquisa em Educação Infantil. *Psicologia USP*, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 437-464, jul./set. 2009.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Tradução de Daizy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHMITT, Rosinete Valdeci, *Mas eu não falo a língua deles! As relações sociais de bebês num contexto de Educação Infantil*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SCHMITT, Rosinete Valdeci, *As relações sociais entre professoras, bebês e crianças pequenas*: contornos da ação docente. Tese (Doutorado em Educação) − Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TONUCCI, Francesco. *Com olhos de criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

TRISTÃO, Fernanda Carolina. *Ser professora de bebês*: um estudo de caso em uma creche conveniada. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Rosi, que alegria ler o seu texto! Identifico-me muito com você quando diz que não se via professora nos moldes que muitas vezes é o mais comum e que a possibilidade de uma docência menos engessada e autoritária a fez se aproximar dos pequeninos. Mesmo sendo professora do Ensino Fundamental, nunca me afastei dos estudos relacionados à Educação Infantil, justamente para buscar o respiro e a leveza que as crianças maiores também merecem e possibilidades de docência que me ajudem a esperançar.. A sua pesquisa sobre os bebês é algo de tanta sensibilidade que é difícil colocar em palavras! Garantir o direito à interação aos "filhotes humanos" é uma das coisas mais humanas e importantes que podemos dedicar a nossa energia. E em tempos tão duros, humanizar-se é vital!

Bárbara Souza Teixeira
Belo Horizonte, 5 de junho de 2024.

Querida Rosinete Schmitt! Ao ler seu capítulo foi possível perceber o quanto ele é nutrido de sentido para você e para quem o lê. Quando você fala do reencontro com a jovem professora que foi, pude também me reencontrar. Se faz sentir, faz sentido, não é mesmo? Sua escrita traz encontros, reencontros, descobertas, conhecimento… A sua delicadeza ao falar e escrever sobre os bebês me encantou e me provocou a sofisticar ainda mais minha prática. Também acredito que não é possível uma docência sem comprometimento político e pedagógico e que essa discussão deve permear os espaços de Educação Infantil. Estou imensamente agradecida por suas valiosas contribuições.

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 13 de junho de 2024.

DENISE ALVES DOS SANTOS

Professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Belo Horizonte – MG desde o ano de 2005 e, desde 2007, na EMEI Alaíde Lisboa.

Licenciada em Letras (2000) pelo Instituto de Ensino Superior de João Monlevade (IES/FUNCEC) e em Pedagogia (2013) pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Especialista em Educação Infantil (2019); em Alfabetização e Letramento (2019); e em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Comunicação Alternativa e Tecnologia Assistiva (2020) pela Faculdade Batista de Minas Gerais.

Integrante do Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb) desde a sua fundação, em 2020. Trabalhei como professora supervisora (2015-2017) no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no Subprojeto Pibid Educação Infantil da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-2687-5115
E-mail: dioniziae@bol.com.br

CAPÍTULO 18

INTERAÇÕES QUE FICAM NA MEMÓRIA: UMA CONEXÃO DE AFETO DA VIDA PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Alves dos Santos

O que a memória ama, fica eterno.
[…]
É que a memória é contrária ao tempo. Nós temos pressa, mas é preciso apreender que a memória obedece ao próprio compasso e traz de volta o que realmente importou, eternizando momentos.
[…]
Quando nos damos conta, nossos baús secretos (porque a memória é dada a segredos) estão recheados daquilo que amamos, do que deixou saudade, do que doeu além da conta, do que permaneceu além do tempo.
[…]
Ao reencontrar amigos da juventude nos esquecemos de que somos adultos e voltamos a nos comportar como meninos cheios de inocência, amor e coragem. Do mesmo modo, perto de nossos pais seremos sempre "as crianças", não importa se já temos trinta, quarenta ou cinquenta anos. Para eles, a lembrança da casa cheia, das brigas entre irmãos, das histórias contadas ao cair da noite… serão sempre recentes, pois têm vocação de eternidade.
[…]
Somos a soma de nossos afetos, e aquilo que nos tocou um dia pode ser facilmente reativado por novos gatilhos – uma canção cala nossos sentidos; um cheiro nos paralisa ao lembrar alguém; um sabor nos remete à infância.
Fabíola Simões, 2021, p. 15-16.

Nasci em uma cidade no interior de Minas Gerais, tive uma infância de desafios e encantos.[1] Desafios que me fizeram crescer enquanto ser humano e lutar pelos meus sonhos. Encantos que guardo no peito e na memória: brincadeiras de corrida pelas ruas do bairro, música ao redor da fogueira em noites frias, histórias contadas pelo meu pai José dos Anjos (Zé Anjo) ao redor do fogão a lenha, enquanto assava um pedacinho de linguiça mista. Contar lendas era uma das coisas de que ele mais gostava, e a que me vem à memória é a da "Mula sem cabeça", em que Cassiana, tia materna do meu pai – conhecida por titia –, era a sua personagem principal. E essa ele contava mais ou menos assim: Era noite de lua cheia e titia voltava de uma festa quando, de repente, ouviu um relinchado. Ela sabia que naquele momento poderia se

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Noeme Rosa de Carvalho; Flávia Regina de Oliveira Chaves; Hellen Martins; Fabíola Cristina Santos Costa; Lidiane Pereira Evangelista; Noeme Rosa de Carvalho; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

deparar com uma mula sem cabeça. Ela tinha uma tocha no lugar da cabeça e possuía um coice muito forte. Ao ouvir o som do relinchar da mula, titia assentou-se para tapar as unhas dos pés com o seu vestido, escondeu as unhas das mãos, fechou os olhos e a boca, e ficou quietinha. Nesse momento a mula passou correndo e não percebeu a presença dela, pois tinha escondido as partes do corpo que poderiam fazer com que fosse encontrada. Depois que tudo se acalmou, titia voltou para casa em segurança! Como criança atenta, eu ouvia e recontava às outras crianças na escola, garantindo que havia acontecido com a titia, como meu pai afirmava.

Significativas também são as memórias[2] que guardo da mãe do meu pai, a minha avó paterna Rita Calixta,[3] conhecida por todos como Dindinha. Não tenho dúvidas de que infância tem cheiro, sabor, texturas… Essas memórias me levam aos temperos de família: tutu, macarrão, a couve fininha que ela cortava milimetricamente, fininha como linha, diziam. Seu apelido, Dindinha, foi dado devido ao grande número de afilhados que possuía, dezenas de crianças. Não sei listar a quantidade exata, mas, segundo a minha irmã, era algo perto de 80, alguns batizados por ela, outros de consideração mesmo. Ela era destaque em casamentos e manifestações culturais. Lembro-me direitinho dela cozinhando, fazendo macarrão, frango, tutu, farofa para os integrantes do Congado. Eu me sentava no terreiro de terra batida aguardando a chegada dos integrantes, cheia de fome, sentindo o cheirinho daquela comida. Quando ouvia o canto do grupo se aproximando, corria para recebê-los e apreciar as músicas, as vestimentas e a comida deliciosa preparada pela minha avó.

Mulher negra, forte, de longas tranças, que ela as desenrolava toda noite, jogando-as sobre a cama; pela manhã, as enrolava novamente montando o seu turbante preto, aliás, sua vestimenta inteira era preta ou em um tom azulado bem escuro. As suas tranças eram tão longas que mediam quase o seu tamanho. Quando nos visitava em João Monlevade – MG, fazia questão de dormir comigo, pois eu era a caçulinha, nesses momentos sentia suas tranças encostando na minha pele. Tanto a preparação para visitar-nos quanto o percurso não era nada fácil. Ela preparava a "rudia",[4] pois as suas mãos estavam sempre ocupadas com outras sacolas, já que queria carregar o máximo que conseguia de quitutes e lembranças para os netos. Ela carregava roupas usadas que ganhava, manga verde ou madura, banana, maçã, torresmo, carne cozida na lata de gordura de porco e biscoitos de polvilho. Seu dia começava de madrugada, a maioria das vezes, a pé e de chinelos, fazia um percurso composto por trilhas que ligavam a comunidade do Carrapato a São Gonçalo do Rio Abaixo – MG. Lembro que

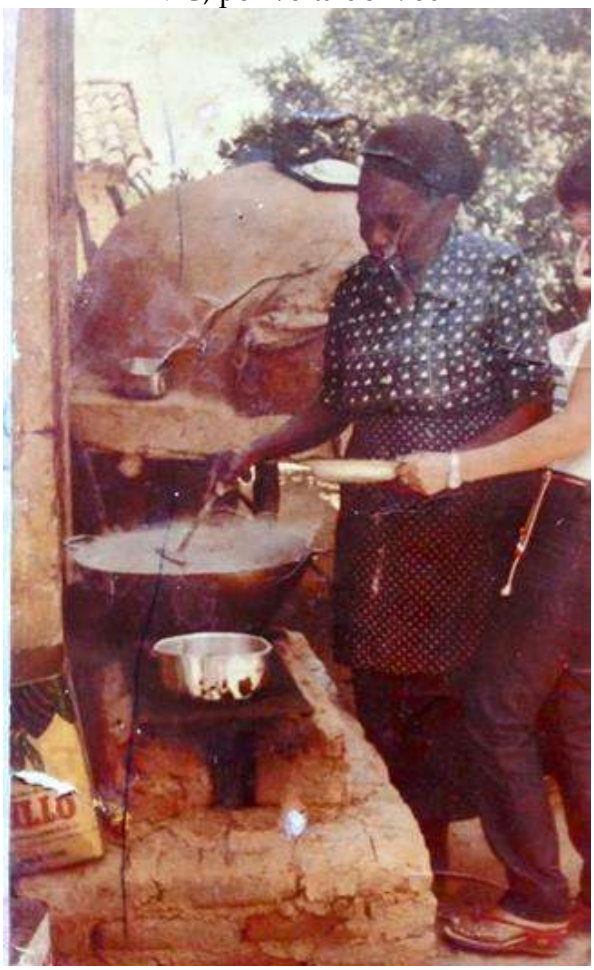
[2] Apresento parte da minha história de vida no capítulo 12, "'Sua mão segurando a minha': trajetória de vida de uma professora na Educação infantil e seus aprendizados sobre planejamento e respeito ao tempo de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA" (Santos, 2021), publicado no volume 1 do livro *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência* (Lomba, 2021).

[3] Apesar das minhas buscas, não encontrei documentos para comprovar a idade da minha avó, Rita Calixta (1913-1988), mas pressuponho a data de seu nascimento considerando que ela morreu em 1988 quando eu estava com 14 anos, o que me faz pensar que ela viveu aproximadamente 75 anos.

[4] A rodilha ou rudia, como era falado, é uma peça de pano em círculo que a minha vó enrolava e colocava na cabeça para acomodar o peso que carregava.

ela caminhava com os bolsos cheios de balas e por onde passava acenava e distribuía para as crianças que encontrava.

Figura 1 – Dindinha cozinhando em um dia de festa no povoado de Santa Rita de Pacas – MG, por volta de 1980



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Ela foi mesmo inesquecível não só para mim, pois em maio de 2011, 14 anos após a sua morte, que aconteceu em 1987, foi feito um registro numa edição comemorativa dos 50 anos da Igreja de Santa Rita de Pacas. Nessa revista houve uma nota intitulada "Boas lembranças… lembranças boas!", e uma foto de Dindinha foi publicada junto a esta frase. Em buscas de suas origens e fontes para a escrita deste capítulo, com saudades e curiosidade sobre detalhes da vida da minha avó, enquanto escrevia este texto, logo no início do ano de 2024 conversei com uma moradora de João Monlevade, que me contou o seguinte sobre ela:

> Quando fundaram o Congado da Guarda dos Marujos em João Monlevade, Dindinha ajudava a fazer a comida com a sua irmã Maria Domingas e outras cozinheiras que viravam a noite cozinhando feijão, refogando o arroz, preparando a carne para fazer a janta do sábado e adiantar o almoço de domingo. Porque domingo tinha a missa das 10, que era a Missa Conga. Vinham Congados de fora: 20 a 30 grupos de Congado. E elas que faziam

> almoço para todos: arroz, tutu, macarrão e frango com couve fininha para salada. E tinha muita fartura! Todos dos grupos comiam e os que assistiam a festa também. E sempre sobrava comida (Luzia dos Santos Soares, fevereiro de 2024).

Luzia também me contou que Dindinha lhe dava a sua benção quando se encontravam na estrada. Ela lembrava das roupas do altar da Igreja de Santa Rita de Pacas que Dindinha lavava: fazia a goma de polvilho e deixava tudo branquinho e engomadinho, depois passava com ferro de brasa. E continuou me dizendo:

> Ela sempre preparava a Igreja e deixava tão limpinha! Preparava a igreja pra primeira comunhão, fazia biscoito de polvilho na Igreja, pão de queijo, cubu [bolo de fubá que ela fazia com soro do leite, rapadura, erva-doce, ovo, e enrolava na folha de bananeira para assar]. Outras quitandas que também lembro que ela fazia em outras ocasiões era goiabada e empadão de frango com palmito de coco, palmito doce e ovo da roça, a massa ficava amarelinha por causa do ovo. Era muito generosa e, quando eu a visitava, ela me dava para levar amendoim, feijão-de-corda, feijão-miúdo, manguinha coquinho. E ela plantava arroz! (Luzia dos Santos Soares, fevereiro de 2024).

Finalizamos a conversa dizendo sobre o sabor da comida de Dindinha que Luzia ainda não se esqueceu. E eu também não! A minha avó era uma mulher forte, sua história faz parte da minha infância e eu a tenho contado para as crianças, porque ela as amava e esse amor era recíproco. E quando eu conto essas histórias para as crianças na Educação Infantil e as escuto em nossas conversas sobre minha avó: "Nossa, você tem sorte de ter uma vó assim!"; "Ela é tão linda!"; "Queria ter experimentado a comida dela!". Percebo agora que somos eu e ela levando para a escola a minha paixão pela cultura africana, pelas minhas raízes.

Já minha mãe, dona Figena, fazia o melhor frango com quiabo que já comi e um delicioso mexido com linguiça, batata palha, arroz e feijão. Esse era colocado em um tacho, envolvido em papel-alumínio para manter o aquecimento do alimento, que seria distribuído para toda a família nos passeios até a Cachoeira da Prainha Antônio Dias e Santuário do Caraças. Recordo-me bem que os passeios na cachoeira começaram a acontecer quando eu já me encontrava na fase adulta e a situação financeira era um pouco melhor, foi nessa época também que minha mãe se casou novamente, uma vez que meu pai havia falecido há alguns anos.

O namorado da minha irmã Ângela tinha uma Kombi, assim nos reuníamos e pagávamos a ele pelos passeios. Certo dia, enquanto voltávamos do Santuário do Caraças, o automóvel estragou na BR 381. Estávamos de short e biquínis, pois tínhamos nadado na cachoeira, mas tivemos que descer para empurrar o veículo. Tentamos sem sucesso, e então decidimos retornar de ônibus. Lembro de me assentar no fundo do ônibus: despenteada, com a parte de cima do biquíni, de short e com um tacho na mão. As pessoas olhavam para trás e eu lá no fundo, toda feliz rindo da situação na companhia das minhas irmãs.

A minha mãe passou a vida toda entre a casa e o trabalho. Recordo que muitas vezes só a encontrava nos finais de semana, porque normalmente eu estudava pela manhã e, quando retornava, ela já tinha seguido para o trabalho, só voltando por volta das 22 horas. Na verdade, eram dois empregos, já que apenas um não permitia aos filhos a mínima condição de alimentarem. O alimento nunca chegou a faltar, e ela garantia que isso não acontecesse, mas ficava muitas vezes por último no momento das refeições.

A presença da dona Figena nas minhas formaturas são momentos que não posso deixar de destacar. Lembro-me da conclusão do meu curso de Magistério em 1993, minha mãe nunca achou que eu iria tão longe, porque ela tinha sido criada acreditando que a mulher deve ser responsável somente pelos afazeres domésticos, por isso não seria necessário estudar. E tentava repassar essa tradição para as filhas. Eu me formei aos 19 anos. Naquele dia minhas amigas receberam anéis e flores dos familiares. Quando ela percebeu que eu não tinha, perguntou: "Por que você não me disse que tinha que comprar flores e anel?"

Já para a formatura do curso de Letras, em 2000, ela pensou em tudo. Planejou fazer um pequeno texto num cartão, garantindo que seus sentimentos fossem expressos. Para esse grande dia, também comprou flores e um anel, pois queria se certificar de que nessa segunda formatura eu tivesse tudo o que não tive da primeira vez. Como não sabia escrever, pediu ajuda à sua neta Tatiane (Figura 2) para que ela redigisse o seguinte:

> Nunca desista de seus objetivos, pois assim poderá vencê-los como está fazendo hoje, passando um para trás. E nunca se esqueça de que poderá contar comigo para o que der e vier, pois quero que saiba que não há amor maior do que sinto por você.
> Que Deus te abençoe e te dê muitos anos de vida e saúde. Te amo, amo, amo, amo, muito, muito, muitooooooo...
>
> Assinado
> Sua mãe, 2000.

Figura 2 – Formatura do curso de Letras em 2000, à esquerda, de óculos, minha mãe e à direita a minha sobrinha Tatiane

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2000.

Desde que eu ingressei na universidade meus caminhos se expandiram. E, antes de terminar meu curso superior, já tinha conseguido emprego por meio de um concurso público, o que me permitiu oferecer uma contribuição maior para cobrir as despesas da família e, principalmente, ajudar a minha mãe. Comprei roupas para ela, armário de cozinha, ajudei em algumas reformas da casa. Percebi que a partir daquele momento ela começava a descobrir o quanto a educação era importante na vida das pessoas. Eu estava me transformando, e ela também, junto a mim, ao observar as minhas conquistas. É como diz Paulo Freire (1979, p. 84): "Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo".

Dona Figena não conseguiu aproveitar a sua vida intensamente porque as dificuldades, às vezes tantas, a limitavam, mas ela nunca deixou de ajudar as pessoas ao seu redor: comprava remédios para os vizinhos quando estavam doentes, dividia o pouco que tinha com quem tinha menos ainda. Ela falava muito dos seus 60 anos e sonhava com uma grande festa de comemoração, momento este que não aconteceu, pois faleceu aos 59 anos.

E continuamos a vida e nossas reuniões de família, geralmente em torno da feijoada da minha irmã, a primogênita da minha mãe: a Nicinha. No preparo da feijoada, eu sou a ajudante de cozinha, deixo tudo picadinho em pedaços pequenos, do jeito que ela gosta. E depois ela joga os ingredientes nas panelas e faz a sua mágica. Após o almoço pronto, o restante da família começa a chegar e serão eles os responsáveis pela arrumação da cozinha. Considero esse momento muito importante,

porque sou a única que mora em outra cidade, Belo Horizonte. Meus irmãos e irmãs continuam em João Monlevade e quando tenho a oportunidade de revê-los, tomar um café ou fazer qualquer refeição junto a eles, me sinto imensamente grata. A foto a seguir destaca um encontro com minhas irmãs em Vargem Linda – MG, em 2017.

Figura 3 – Da esquerda para a direita, Eliana, Ângela, eu (Denise) e Maria Eunice

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Iniciei este capítulo escrevendo sobre as memórias que guardo da minha infância e vivências familiares. Uma rede de relações que desperta memórias afetivas… E nesse caminho continuarei escrevendo com o objetivo de destacar a importância da preservação da memória das vivências cotidianas das crianças na Educação Infantil por meio de diversos registros, na compreensão que tais ações favorecem as relações afetivas entre professoras e crianças e entre professoras e seus familiares. Escrevo ainda sobre a professora que sou e estou me tornando a cada dia junto a meus pares e, especialmente, junto às crianças, partindo do princípio de que elas aprendem por meio das interações e brincadeiras (Brasil, 2009).

E foi pensando em guardar memórias que, no ano de 2022, foram contados e retratados, por meio de desenhos e relatos, os olhares de uma turma de crianças de 5 e 6 anos sobre a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Alaíde Lisboa.[5] Essa prática pedagógica[6] – denominada *De criança para criança: a EMEI Alaíde Lisboa vista pelo olhar das crianças* – ocorreu durante os meses de novembro e dezembro, próximo a despedida das crianças da EMEI, período em que passavam por um misto de sentimentos: alegria por iniciar em outra escola e tristeza por deixar a EMEI.

[5] Essa EMEI está localiza no *campus* Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais. No processo de municipalização, iniciado em janeiro de 2007, foi firmado um Protocolo de Intenções entre Universidade e Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), visando o desenvolvimento de ações conjuntas.

[6] Agradeço à professora Silvana e à Auxiliar de Apoio ao Educando Elânia pela parceria e pelo apoio na confecção do livro com a turma, bem como durante todo o ano de 2022.

Vem para a roda cantar, dançar e se expressar: as crianças e seus registros de memórias da EMEI em 2022

A roda é um momento singular onde as crianças têm a oportunidade de cantar, brincar e de externar seus sentimentos. Com a turma Savana (turma de crianças de 5 e 6 anos já citada) não foi diferente. De repente, estávamos em plena roda lendo o livro *Obax*, de André Neves (2010). A história mencionava uma árvore chamada Baobá (muito comum na África). Quando começamos a falar sobre ela, uma criança aproveitou o tema da árvore para falar da escola nova, para onde iria ao final do ano letivo: "Professora, sabia que na minha escola nova tem pé de jabuticaba e de acerola? Mas a escola não é grande igual à nossa, não!" Assim, outras crianças também começaram a mencionar as futuras escolas: "Sabia que quando eu sair da escola eu vou para a escola do meu irmão?", "Sabia que eu vou sentir muita falta de você e dos meus colegas?", "Sabia que eu ainda não conheço a minha escola nova?"

Percebi que as crianças estavam cheias de expectativas e dúvidas sobre como seria a transição entre a Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), manifestando esses sentimentos em vários momentos da rotina além daquele da roda. Elas queriam ser ouvidas e terem a certeza de que tudo ficaria bem. A partir daí resolvi conversar mais vezes sobre o momento de despedida da escola: como elas se sentiam, como as crianças que chegariam à EMEI se sentiriam, o que elas gostariam que a sua nova escola fizesse para que se sentissem acolhidos. Tais questionamentos nos levaram à escrita do nosso livro: *De criança para criança: a EMEI Alaíde Lisboa vista pelo olhar das crianças*.

O que elas desejavam – conhecer um pouco mais sobre a escola nova – poderia ser transformado em registro no formato de um livro, assegurando que as crianças que ingressassem no ano seguinte na EMEI tivessem um conhecimento prévio do ambiente e se sentissem acolhidas e confiantes. A ideia era promover rodas de conversa, além de momentos individuais, garantindo às crianças oportunidades de fala e escuta sobre suas vivências cotidianas na EMEI Alaíde Lisboa. Foi a partir deste contexto que iniciamos o planejamento.

> Planejar é essa atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para/com o grupo de crianças. Planejamento pedagógico é atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente. Por isso, não é uma fôrma! Ao contrário, é flexível e, como tal, permite ao educador pensar, revisando, buscando novos significados para a sua prática docente (Ostetto, 2000, p. 177).

Esse planejamento, considerado por Ostetto (2000) como elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico na EI e em toda a educação, é de fato ferramenta de trabalho em que se fazem necessárias a escuta atenta da turma e a reflexão crítica diante das nossas ações. Importa ainda destacar que o planejamento se encontra articulado a outros registros sobre a prática vivenciada que permitem compartilhar o percurso

vivenciado. Em *Ao contrário, as cem existem*, Loris Malaguzzi (2016) nos ajuda a refletir sobre a docência na EI e a necessidade do desenvolvimento da escuta das crianças:

> A criança
> é feita de cem.
> A criança tem
> cem mãos
> cem pensamentos
> cem modos de pensar
> de jogar e de falar.
> Cem sempre cem
> modos de escutar
> as maravilhas de amar.
> Cem alegrias
> para cantar e compreender.
> Cem mundos
> para descobrir.
> Cem mundos
> para inventar.
> Cem mundos
> para sonhar.
> A criança tem
> Cem linguagens
> (e depois cem cem cem).

Foi justamente acreditando nesse potencial das crianças que surgiu a proposta do livro, ou seja, do registro de suas observações e expressões. Inicialmente eram só as escutas, anotações das percepções, sentimentos sobre os espaços da instituição e as pessoas que compunham o ambiente escolar: sala de aula, cozinheiras, secretaria, portaria, professoras, parquinho, entre outros lugares. Aos poucos, essa experiência foi se transformando em um texto coletivo que se expandiu com os desenhos.

Para Barbosa e Horn (2008, p. 94-95), essa documentação, esses registros, têm por objetivo facilitar a nossa compreensão sobre "o que ocorre com o trabalho pedagógico e o modo como somos professoras, ou seja, o que pensamos das crianças, o que valorizamos das suas produções". Ao documentar o nosso percurso, além de valorizar e destacar as aprendizagens das crianças e interagir com os seus familiares, ao longo do ano, replanejei com mais segurança as nossas ações. Por isso, as impressões das crianças foram registradas em um livro, do jeitinho de cada uma delas exporem seus sentimentos e percepções, em forma de desenhos, ou na transcrição de suas falas, a partir do desejo de cada uma se expressar.

A fachada da EMEI

O primeiro registro que fizemos foi o da escola. Ele se encontra na capa do livro. Na imagem as crianças estavam felizes, seguindo na direção da entrada da escola,

havia vários corações e uma criança até escreveu espontaneamente o nome da instituição: *EMEI Alaidi Lisboa*, conforme figura a seguir.

Figura 4 – Fachada da EMEI Alaíde Lisboa registrada coletivamente pelas crianças da turma Savana

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Limpeza e organização da EMEI

Essa é outra imagem que me aquece o coração, pois nos dá a sensação do quanto as crianças se sentiam seguras naquele espaço. Elas foram detalhistas no que se propuseram a fazer. Percebe-se a riqueza de detalhes a partir do próprio subtítulo: "limpeza e organização", que pretende definir a figura do funcionário "faz tudo" da EMEI. A ilustração ficou bem parecida com o que já vivenciaram, como a troca da lâmpada da sala, inclusive o detalhe do bigode do funcionário. Por suas falas, percebi o quanto reconhecem a importância do trabalho dos outros profissionais da EMEI para a sua organização e funcionamento. São exemplos de suas falas: "Eles são legais"; "O trabalho deles é muito bom"; "Eles são ótimos na limpeza e limpam sempre que derramamos as coisas"; "Eles são trabalhadores fortes e esfregam o chão com muita força".

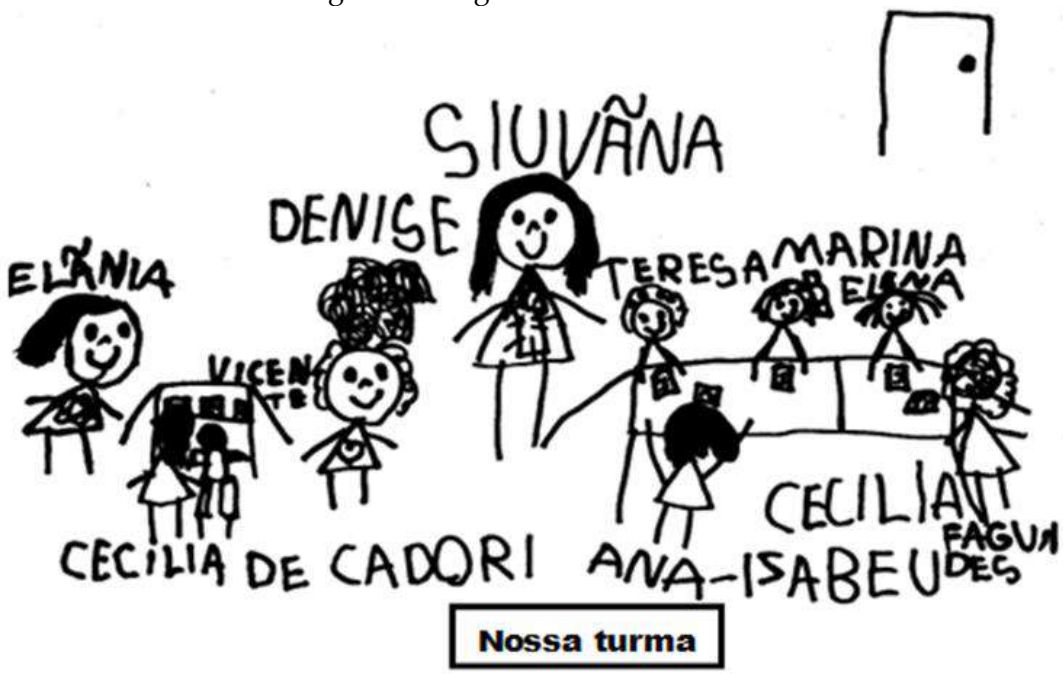
Figura 5 – Ilustração coletiva da limpeza e organização da EMEI

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

As professoras e as auxiliares de apoio ao educando

Já a parte em que descrevem as professoras e as auxiliares de apoio ao educando foi fonte de avaliação do nosso trabalho pelo olhar das crianças. Eu me senti muito orgulhosa quando ouvi os relatos e vi as imagens do nosso dia a dia, de como nos viam. Como eu sempre uso um coque alto, os desenhos eram bem parecidos comigo, retratando o penteado, e colocaram até um lindo coraçãozinho na minha roupa! Em alguns momentos éramos representadas – a professora Silvana (que fazia parceria comigo nessa turma), a auxiliar de apoio ao educando Elânia e eu – observando as crianças brincando, explicando atividades ou as três de mãos dadas pela EMEI. A escrita espontânea dos nomes das crianças da turma e da professora engrandeceu muito o trabalho, porque foi feita sem a nossa intervenção, o que deixou a ilustração ainda mais com as marcas de cada uma delas. A valorização das auxiliares de apoio ao educando e o reconhecimento que as crianças tiveram da importância desse trabalho foi extraordinário! Como apareceu em suas falas: "As professoras são bonitas, gentis e inteligentes. A gente adora!", "As atividades são muito boas, é uma das partes favoritas do dia."; "A gente brinca com letrinhas, escreve, desenha, vê obras de pintores, brinca de massinha e pinta."; "É muito bom aprender! A gente ganha muita inteligência."; "As auxiliares de apoio ao educando são legais, educadas e boazinhas. Elas ajudam as crianças nas suas necessidades. Elas encorajam as crianças porque elas gostam das crianças."

Figura 6 – Registro coletivo da turma



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A cozinha

As experiências diárias promovidas na escola, na visão das crianças, são singulares. Fazer parte da rotina e ter contato com a comunidade escolar mantêm esses laços cada vez mais estreitos. Então, foi natural registrar as suas opiniões sobre os profissionais que preparam o alimento servido diariamente com carinho e higiene. Além do preparo, eles servem, conversam, educam, sabem as preferências, restrições alimentares e o tempo que cada criança precisa para apreciar e escolher os alimentos do self-service da escola.

Então, ao ilustrá-los, pensaram nos aventais e nas toucas usadas no momento de preparo e ao servirem os alimentos, nos utensílios utilizados na cozinha e também utilizados pelas crianças nos momentos das refeições. Seguem algumas de suas falas: "Elas são legais e fazem comidas gostosas."; "A comida é tão boa que às vezes a gente repete, principalmente as carninhas."; "Tem strogonoff e às vezes tem sobremesa: laranja, melancia… Tem também um pão que é pequeno e muito gostoso!"; "Elas trabalham duro e o café da manhã é um sucesso!".

Figura 7 – Registro coletivo da turma do dia a dia na cozinha da EMEI

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

O parquinho, o gaiolão e a pracinha

Os espaços foram relatados de forma especial, estimulando as crianças que entrariam na escola em 2023 a sentirem-se com vontade de estarem naqueles ambientes: o parquinho, o gaiolão (espaço onde há dois grandes escorregadores na parte superior e um lindo espaço de arena coberta circular, onde as pessoas podem se assentar para assistirem a apresentações, promover brincadeiras, artes, etc.) e a pracinha.

Seus relatos sobre o parquinho: "O parquinho é maravilhoso! Lá tem muita coisa e a gente pode desenvolver a criatividade. Tem coisas interessantes para explorar e brincar. Tem a corda bamba que a gente segura nas duas cordas e vai equilibrando tentando não cair, uma casa na árvore alta que dá pra gente ver tudo de lá."; "Tem muitas árvores que dá fruta: manga, pitanga, jambo e a gente come tudo. De vez em quando aparecem macaquinhos e esquilinhos nas árvores, eles são as coisas mais fofas!"; "No parquinho tem areia pra gente brincar com potinhos e é muito bom! Escalar os brinquedos também é legal, mas a gente tem que tomar cuidado!".

Figura 8 – Ilustração coletiva das brincadeiras no parquinho da escola

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Seus relatos sobre o gaiolão: "O gaiolão tem um espaço enorme! Lá tem os 'piriquitinhos' que são tão fofinhos e coloridos! Tem muitas galinhas, uma que bota ovo na lixeira. Tem galinha d'angola e elas são superespertas que até sobem as escadas!"; "No gaiolão a gente pode escorregar no escorregador grandão! Tem algumas casinhas que a gente entra dentro delas e nelas tem armarinhos que não abrem. A gente também pode brincar do que quiser: de ginástica, achar números, ninja, vingadores e pega-pega".

Figura 9 – Ilustração coletiva das brincadeiras no gaiolão

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

E, finalmente, sobre e a pracinha, disseram: “A pracinha é bonita.”; “A gente pode jogar e brincar.”; “É cheia de brincadeiras e sempre tem atividades novas lá: competições, corrida de saco, pega-pega.”; “Tem muitos desenhos no chão: caracol, amarelinha, jogo da velha, trenzinho Piuí e um banco muito legal para sentar, relaxar e olhar as árvores!”.

Figura 10 – Registro coletivo das brincadeiras no parquinho

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A festa de despedida da turma

Durante esse processo de escrita e registro através de desenhos, aproveitamos para rever alguns lugares da escola que as crianças não frequentavam diariamente como: secretaria, sala da coordenação, direção, o berçário e, pouco a pouco, o livro da turma tornou-se realidade. Entrevistaram a diretora, a vice-diretora e o pessoal da secretaria para saber mais detalhes do trabalho de cada um. Falaram sobre o porteiro e não se esqueceram de falar das coordenadoras que ajudam na organização da entrada e na saída das crianças.

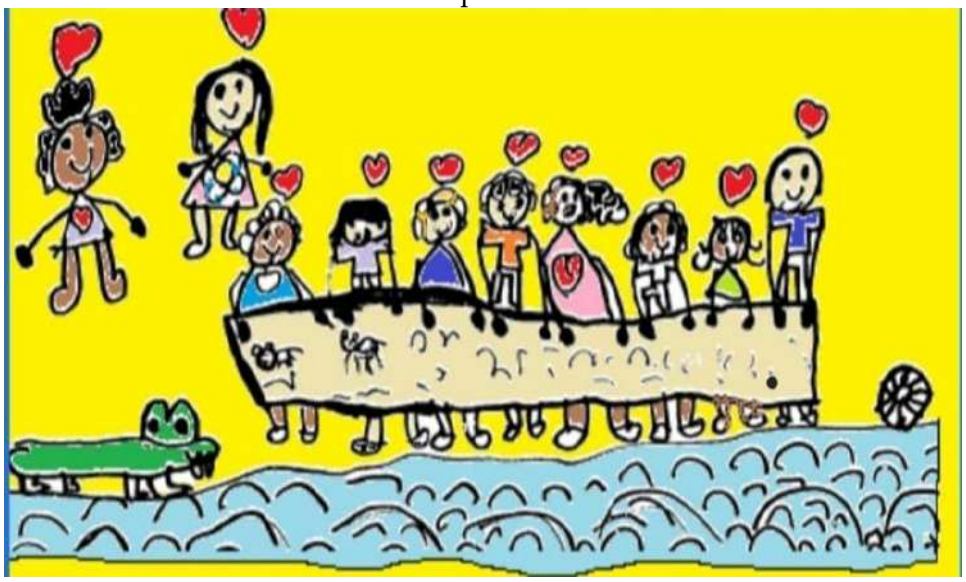
A escrita do livro da turma e a preparação para a transição da EI para o EF foi feita em parceria com os familiares das crianças. Na Proposta Pedagógica da nossa EMEI não constam os tais exaustivos eventos de formatura,[7] mas, em vez disso, acontece um dia de interações entre as turmas e seus familiares. Nesta despedida da turma em questão, os preparativos foram feitos com as famílias, que decidiram fazer camisas para as crianças com um desenho produzido coletivamente por elas.

Os familiares também confeccionaram panos para a coreografia com as ilustrações das crianças que produzimos com a turma. Para este dia, escolhemos para as crianças

[7] Sobre eventos de formatura e a história da Educação Infantil, ver Lomba (2013, p. 128).

vestimentas confortáveis e leves, que lhes permitissem movimentar com facilidade. Como nesse encontro foi apresentado um vídeo com os melhores momentos da turma e teríamos a apresentação de uma dança da turma, planejamos o tempo para que o encontro não ficasse cansativo e para que as crianças e seus familiares não tivessem longos momentos de espera.

Figura 11 – Desenho feito por uma criança da turma: apresentação da dança no encontro de despedida



Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2022.

Os registros – desenhos das páginas do livro – apresentados neste capítulo, outros compartilhados com as famílias, tais como: fotos, vídeos e os próprios relatos das crianças, foram informações importantes sobre a relação delas com o espaço e com as pessoas que o compõem. Os familiares das crianças também receberam um exemplar do livro pelo WhatsApp e avaliaram por escrito não só o trabalho com o livro, mas os registros realizados com a turma durante o ano de 2022.

Essa foi a percepção da turma Savana (5 anos) da EMEI Alaíde Lisboa ao final do ano de 2022, que se despediu da escola e deixou muita saudade e amor na forma de livro. No ano seguinte, em 2023, continuamos o planejamento com interações entre outras turmas e apresentamos o livro da turma de 2022 (Savana) para a turma de crianças de 5 anos (Sonhos), com a proposta de fazermos uma nova edição do mesmo, mas mudamos o percurso e não fizemos livro.

E por fim, outra ação que considero importante é a de registrar os desenhos das crianças em alguns muros da escola, deixando ali as marcas do carinho e da alegria da turma, porque Educação Infantil é lugar de ser feliz! É lugar de muito conhecimento e lugar de aprender de forma divertida, compartilhando experiências e fazendo amizades. É um lugar que deixa saudades!

Considerações finais

Ao rememorar as minhas vivências quando criança e retomar às minhas origens para buscar mais informações sobre a minha avó, que é tão inspiradora, despertei em mim o desejo de escrever mais sobre ela. Se acontecer, será um livro gestado pela vontade de contar a outras crianças como foi ser amada pela minha avó, para dizer a elas sobre as minhas memórias afetivas. Memórias de uma infância, somadas à formação profissional, que influenciaram a minha luta antirracista na educação.

O resultado deste crescimento pessoal possibilitou que eu me enxergasse do jeito que eu sou, começando pelos meus cabelos cacheados, o que motivou o meu o processo de transição capilar por volta de 2016, quando deixei de usar produtos químicos de alisamento. Produtos esses que eram uma tradição familiar iniciada com a minha mãe e que eu tentei romper na minha adolescência, porém, não obtive sucesso. Importa destacar que, em outubro de 2024, minha filha Joyce, aos 18 anos, já tem outra história: ela cresceu amando os seus lindos cabelos cacheados que nunca foram alisados!

Compreendo que escrever sobre a importância da preservação da memória das vivências cotidianas das crianças por meio de diversos registros – vídeos, fotos, relatos escritos, pinturas, etc. –, como realizei nesta experiência relatada sobre as crianças em seu último ano na EMEI, favoreceu as minhas relações afetivas não só com as crianças, mas também com seus familiares e outros profissionais da educação. Nesse movimento de reflexão – presente/passado/futuro –, realizei muitas descobertas sobre a minha história de vida e muitas memórias agradáveis que foram entrelaçadas com o trabalho que venho desenvolvendo com foco na implementação da cultura afro na escola, em virtude da Lei nº 10.639/2003, e do direito das crianças a conhecerem as suas e outras histórias, a vivenciarem as relações étnico-raciais.

Em minhas escritas (Santos; Rezende; Lomba, 2018; Santos, 2021), tenho registrado práticas pedagógicas com as crianças na EI na intenção de publicizar e me abrir ao diálogo com o outro. A escrita como guardiã de memórias, das marcas deixadas com a turma, tem o objetivo de compartilhar e dialogar acerca das práticas, concepções de criança e infância presentes ao longo do percurso vivido.

Neste ano de 2024, durante os 25 anos de profissão docente na Educação Infantil e já próxima à aposentadoria, passei por desafios, ano após ano, do mimeógrafo aos computadores, *tablets* e novas tecnologias. É como diz Cazuza, "o tempo não para". Sendo assim, continuo com minhas buscas e reflexões que têm me conduzido a voltar às minhas origens, à infância. Infância de uma menina negra que não se expressava, devido a uma criação muito rígida por parte da mãe, mas que agora tem a oportunidade de refletir sobre seus sonhos, de como seria uma infância feliz, e proporcionar esses momentos nas turmas da EI.

Nesse sentido, elaboro formas de expressão que vão além da fala, vêm das minhas posturas diárias, como as diversas camisas com estampas de belíssimas mulheres negras que uso e sei que inspiraram as crianças pelos sorrisos, toques e falas: "Que linda a sua camisa!"; "Parece comigo!"; "Parece com você!"; "Nossa, essa sou eu!".

Figura 12 – Profa. Denise com destaque para a camisa com estampa de mulheres negras e as crianças da sua turma

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Essa positividade transmitida pelas camisas me deixa feliz ao sentir a beleza negra sendo exaltada. Exaltação que surge quando faço penteados afros em dias determinados com as meninas, seja através de tranças, birotes ou dos meus próprios penteados. Recebo diversos relatos das famílias me dizendo que as meninas pediram para fazerem um penteado "igual ao da professora Denise". Docência com crianças também é sobre se conhecer, tem a ver com autoconhecimento (Nóvoa, 1992; 2009; 2017). Em outras palavras, "conhecer-se a si próprio é da maior relevância, um conhecimento que deve ser partilhado com os outros" (Lomba; Faria Filho, 2022, p. 5-6).

Senti desejo de retomar aqui a lembrança de um encontro que tive com dois irmãos, uma menina e um menino, que estudaram em uma das minhas turmas de Educação Infantil. Ele ficou nas minhas turmas de 3, 4 e 5 anos, entre os anos de 2008 a 2010. E ela com 4 e 5 anos, entre 2011 e 2012. O interessante quando temos a oportunidade de ser professora de irmãos, em diferentes épocas, é que temos a oportunidade de ver como o trabalho reflete naquele ambiente familiar.

Recordo-me que quando fui professora do menino, desenvolvemos um projeto sobre os dinossauros e as crianças pesquisaram sobre o porquê de sua extinção. Dois anos depois fui professora da menina e, quando estávamos pesquisando sobre os planetas e visitamos o planetário do Espaço do Conhecimento da UFMG, ela se deparou com uma exposição sobre o Big Bang, o surgimento da vida e a formação das galáxias e me disse: "Professora, meu irmão me falou sobre o Big Bang, ele estudou sobre ele e os dinossauros!". Assim, ela explicou o que o irmão havia falado e me senti muito orgulhosa e especial naquele momento.

Em 2022, já estando ele com 16 e ela com 14 anos, tive o prazer de reencontrá-los quando fui levar um presente para a sua mãe. Estavam tão lindos e felizes! A gente conversou, se abraçou e quando saí eles relataram para a mãe que se lembraram do meu

perfume. Parece tão insignificante lembrar o perfume da gente, mas me remete à importância do toque, do abraço, do carinho, do afeto na Educação Infantil, como essas lembranças ficam em nossa memória!

Referências

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 18 dez. 2009.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *A constituição histórica da Educação Infantil no Município de Aracruz – ES*: permanências e descontinuidades. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021.

LOMBA, Maria Lúcia de Resende; FARIA FILHO, Luciano Mendes. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 38, p. 1-10, 2022. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/882-22/48158. Acesso em: 21 nov. 2023.

MALAGUZZI, Loris. Ao contrário, as cem existem. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (Org.). *As cem linguagens da criança*: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Penso, 2016. v. 1.

NEVES, André. *Obax*. 14. ed. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____. (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 13-33. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4758. Acesso em: 14 abr. 2023.

NÓVOA, António. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Planejamento na Educação Infantil mais que a atividade, a criança em foco. *In*: _____. (Org.). *Encontros e encantamentos na Educação Infantil:* partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-200.

SANTOS, Denise Alves dos. "Sua mão segurando a minha": trajetória de vida de uma professora na Educação infantil e seus aprendizados sobre planejamento e respeito ao tempo de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). *In*:

LOMBA, Maria Lúcia de Resende. (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil:* reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021. v. 1. p. 43-52.

SANTOS, Denise Alves do; REZENDE, Cláudia Alves; LOMBA, Maria Lúcia de Resende. Bolsa da Amizade: uma experiência de aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Educação Básica*, ano 3, n. 9, jul/set. 2018.

SIMÕES, Fabíola. *A soma de todos os afetos.* São Paulo: Faro Editorial, 2021.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Denise, seu modo descritivo em desenrolar suas memórias, pessoais e profissionais, é uma delícia que só posso comparar com um café quentinho com pão de queijo saindo do forno. Após a leitura, percebo que essa sua característica de ser sensível aos detalhes reflete em suas experiências na Educação Infantil. Obrigada por essa narrativa tão bonita, tão sua e tão nossa… […] Já sinto que deveria ter vindo mais cedo ao mundo para conhecer Dindinha.

Hellen Martins
Belo Horizonte, 17 de outubro de 2024.

Denise, senti daqui o cheiro da comida da sua vó Dindinha… Comida confraterniza e aproxima, são os afetos negros sendo transmitidos geracionalmente. Amei as falas e percepções das crianças que você trouxe, mas, na verdade, acho que o seu texto mostra muito mais o seu olhar atento, cuidadoso, afetuoso e curioso sobre as construções feitas pelas crianças, do que o olhar delas sobre o próprio processo de aprendizagem.

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Belo Horizonte, 29 de outubro de 2024.

Denise, visitar nossa história, apalpar nossas raízes, sem dúvida nos fortalece. É isso, seu texto tem cor, forma, cheiro… tem sensibilidade e escuta, tem responsabilidade e compromisso, vi isso quando você se coloca como "guardiã das memórias". Ah! Eu vi a Obax e a chuva de flores e um forte baobá. Eu vi uma escrita potente, eu vi identidade e representatividade. Eu vi as crianças, eu vi uma professora da Educação Infantil escrevendo e dizendo "essa sou eu!", é assim que a gente faz educação, com responsabilidade e qualidade.

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 9 de janeiro de 2024.

Denise, reli seu lindo capítulo e percebi alguns pontos importantes como a escuta e a sensibilidade do planejamento para a construção dos registros feitos pelas crianças. Ah, registros nutridos de intenções, significados e sentido […] E um outro ponto foi o da "despedida", importante pensar que ainda há em inúmeros lugares a tal "formatura" na/da Educação Infantil, e nós precisamos desconstruir essa atrocidade, fazer com que crianças fiquem horas ensaiando exaustivas coreografias pensadas por adultos e para adultos, desqualificando todo o processo e percurso vivido pelas crianças ao longo do tempo que passaram por essa etapa importantíssima que é a Educação Infantil. Então, seria interessante você escrever um pouco mais sobre o processo de como acontece a despedida das crianças na EMEI que não se encerra na Educação Infantil com formatura, mas momentos em que as crianças são oportunizadas e convidadas a viverem interações com as professoras, crianças, famílias…

Noeme Rosa de Carvalho
Contagem, 15 de março de 2024.

RONALDO MANOEL DAS MERCÊS

Professor regente de classe nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica na Rede Municipal de Educação de Lagoa Dourada – MG desde 1999. Além da docência, exerci o cargo de gestor em todos os segmentos da Educação Básica. Em 2021, assumi, na Secretaria Municipal de Educação de Lagoa Dourada, na área pedagógica, o cargo de Diretor do Departamento de Educação. Sou membro do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial (Compir).

Graduação em Pedagogia (2003) pela Universidade Federal de São João del-Rei; em Letras (2020) pelo Centro Universitário Internacional (Uninter); e graduando em Psicologia pelo Centro Universitário Presidente Tancredo de Almeida Neves (Uniptan). Especialização em Psicopedagogia (2012) pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom).

Integrante do Grupo de Estudo e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb). Tenho o compromisso com uma educação antirracista e a construção de propostas pedagógicas anticoloniais.

Orcid: https://orcid.org/0008-7933-4543
E-mail: ronaldo.manuel96@yahoo.com

CAPÍTULO 19

DOS ENTRONCAMENTOS DE UMA FIGUEIRA AO PROCESSO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL DE UM PROFESSOR NEGRO

Ronaldo Manoel das Mercês

Dizer que caí de paraquedas na educação seria uma fala irresponsável para uma prática profissional tão honrada e digna quanto o Magistério, responsável pela construção do sonho do indivíduo. Apesar disso, ser professor não foi uma escolha minha. A vida me escolheu para ser professor. Talvez, por isso, desde que tive contato com o processo formal de educação, percebi o quão libertador é aprender, que conhecimento é poder![1]

Nisso, encontrei a força da qual precisava para construir a trajetória de um homem negro que se constitui como um agente em transformação social. A jornada no ensino superior, após a aprovação do antigo exame de vestibular, se inicia aos 10 dias do mês de fevereiro de 1999, na graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). No ano da colação de grau, talvez ali estaria o primeiro homem negro de Lagoa Dourada – MG[2] a ter uma formação universitária.

Para que o meu processo de transformação, de um homem negro, pudesse ser escrito, o apoio da minha irmã Ângela Maria e da minha mãe foram essenciais nessa trajetória. Mais tarde, a vida me deu a oportunidade de retribuir um pouco de tudo que elas fizeram por mim. Tempos após a morte de meu pai, comecei a perceber que a mente de minha mãe já mostrava sinais de cansaço. Coisas corriqueiras que eram resolvidas tranquilamente passaram a não acontecer, pequenas confusões mentais e esquecimentos de fatos atuais evidenciaram a presença de *Alzheimer*.

Assim, essa demência foi tomando conta até que ela se tornou dependente de cuidados especiais. Já não era possível cuidar dela sozinho, mesmo tendo alguém para me auxiliar. Foi preciso que minha irmã deixasse sua família em Lagoa Santa – MG e se mudasse para Lagoa Dourada para me ajudar nos cuidados de nossa mãe. Durante esse tempo, minha irmã se submeteu a um tratamento de câncer na mama direita. O seu organismo reagiu bem ao tratamento e dentro de um ano ela ficou curada. Pude acompanhá-la nesse momento importante de sua vida.

---

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Fabíola Cristina Santos Costa; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Denise Alves dos Santos; Mércia Patrício Gregório Valério; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

[2] Lagoa Dourada, arraial fundado em 1715, no período colonial, por garimpeiros, foi elevado à categoria de município somente em 1912 em virtude da Lei Estadual nº 556. Tem uma população aproximada dos 13.000 habitantes.

Assim como elas, outras pessoas e espaços também marcaram a minha história. Uma frondosa figueira que ainda existe numa área particular próximo de minha casa, que dá nome a um aconchegante clube de natação da cidade, o Figueira Velha Country Clube, é um exemplo. Nela eu me refugiava quando eu saía de casa revoltado com a situação vivida ou quando eu precisava estudar e fazer as tarefas escolares. No entroncamento de suas frondosas partes, existia um espaço que parecia mais um útero, no qual eu me aconchegava e, assim, podia sentir o fluir de sua energia que emanava para o meu corpo; era um refrigério para minha alma e corpo sofridos. Passava horas a fio entregue a esse deleite.

Figura 1 – Foto da figueira

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2023.

É nesse caminho que tenho por objetivo refletir sobre as minhas experiências, escolhas e o meu potencial de transformação, desde o meu percurso de estudante e, mais tarde, de profissional na Educação Básica. Tenho a pretensão de destacar os desafios provocados pelo racismo estrutural e de propor uma breve reflexão sobre masculinidades negras. O alerta é para a necessidade da construção de propostas pedagógicas mais participativas, para a valorização da luta e do legado do povo africano de forma mais clara e objetiva em todas as etapas da Educação Básica, visando garantir a implementação da Lei nº 10.639/2003.

A seguir, apresento, neste capítulo, algumas das minhas vivências em família, com destaque para o complexo de inferioridade de meu pai que acendeu em mim a chama

para os estudos, para o estudo das relações étnico-raciais e para o tecer dos fios de minha ancestralidade. Também escrevo sobre as minhas transformações: de um professor iniciante a um professor habilitado em formação continuada na Educação Básica e algumas das ações realizadas enquanto um agente de transformação social.

Um pouco sobre meus pais e familiares

Nasci aos 26 dias de outubro de 1969, num domingo chuvoso, à tarde; o oitavo filho negro dos nove que Deus concedeu a graça a meus pais que viessem ao mundo. Nascemos e fomos, quase todos, criados no bairro do Gamarra, na cidade de Lagoa Dourada. Entre nós, o único que prosseguiu nos estudos fui eu, mesmo a contragosto de meu pai. Para ele, escola não era um lugar para preto.

Quando ele me via entregue ao deleite da leitura ou realizando as tarefas escolares de casa, aquilo lhe parecia uma provocação, então, logo começavam os xingamentos que culminavam no recolhimento do meu material de estudos. Eu ficava duplamente chateado, pois, além de não ter o direito de estudar, o material, que muitas vezes fora conseguido com os esforços do trabalho de minha mãe e de minha irmã, na tecitura e na venda de crochês, de repente, me era arrancado e escondido pelo meu pai. Muitas das vezes, eu também contribuía com a compra de meus cadernos e livros, vendendo lenha para uma vizinha que se sensibilizou com minha luta.

No quarto dos meus pais havia uma caixa, tipo um baú, no qual ele colocava tudo que era importante dentro dela. Sabia que nela estaria o material de estudos confiscado. Eu pegava a chave que ficava no paletó dele no guarda-roupa, abria a caixa e pegava o material. Muito ligeiro, eu corria para a árvore e mergulhava nos estudos e nos meus sonhos. Mesmo sabendo que eu receberia represália sob forma de castigos físicos por tê-lo desobedecido e por ter mexido em seus guardados, ainda assim eu arriscava. Era uma batalha para a conquista de meus sonhos! Uma vez calmo, mais racional, eu voltava para casa.

José Manoel das Mercês, vulgo Zé do Izinho, meu pai, nasceu aos 22 de junho de 1928 e, desde a sua tenra idade, teve que trabalhar pesado para ajudar nas despesas da casa. Ele era o mais velho dos irmãos e, com a chegada dos mais novos, viu-se na obrigação de ajudar. Talvez por isso, entre essa e outras contrariedades da vida, e por não ter tido oportunidade de aproveitar a sua infância e juventude, cresceu revoltado e amargo. O seu pai, meu avô Izinho, como popularmente era conhecido, era um homem rigoroso no trato diário com seus familiares e muito submisso aos seus patrões brancos, que exploravam sua mão de obra na execução das tarefas do dia a dia. Ao seu lado, estava meu pai, que passou da fase de criança para adolescente, e desta a jovem, trabalhando dia após dia.

A vida está sempre nos convidando a mudanças! Na oportunidade, nos idos da década de 1950, uma mudança aconteceu em sua vida: ele foi trabalhar em São Paulo. Fez amizades, se descobriu um negro bonito, passou a cuidar mais de si, a vestir-se bem, o chapéu meio tombado na cabeça era sua marca indelével; passou a comer bem, enfim, desfrutar de tudo de bom que a vida nos ofertou.

Figura 2 –José Manoel das Mercês, meu pai, década de 1960, São Paulo – SP

Fonte: Arquivo pessoal do autor.

Por ter que se dedicar ao trabalho desde cedo, meu pai não frequentou escola, ou seja, não teve acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas teve, mais tarde, o letramento necessário para o trabalho na construção civil e para os diversos trabalhos informais que realizou para cuidar da família. Numa dessas idas e vindas de São Paulo para Lagoa Dourada, ele conheceu minha mãe. Encontra-se certificado no livro nº 08 B do Cartório de Pazes e Notas da escrivã de paz da época, senhora Luzia Joana d'Arc Coelho, o casamento de nº 1.043, em 8 de junho de 1956, de José Manoel das Mercês e Maria José da Silva, que passa a se chamar Maria José das Mercês. Deste enlace, nos foi concedida a oportunidade para que viéssemos a esse mundo.

Os relatos apresentados acima são apenas um recorte das vivências entre mim e meu pai, o que não o desabona em nada no papel de bom pai. Na maior parte das nossas vivências em família, ele sempre se mostrou um pai preocupado conosco. A seu modo, nos educou dentro dos preceitos da moral e religião, sempre foi um homem trabalhador, nunca deixou faltar alimento, nos deu um teto para morar. Muito da sua postura que a gente condenava era fruto da sua criação e de contextos sociais da época. Sou muito grato a ele pelo dom da vida e pela criação a mim concedida.

Contudo, quando criança, eu não tinha total consciência dos maus-tratos causados pela violência de um pai que acreditava estar me preparando para o mundo, causando-me dor. Na sua concepção, eu estaria, futuramente, pronto para receber as pancadas da vida. Aqueles momentos de brutalidade, segundo ele, eram como um treinamento para a vida. Assim, nenhuma lágrima era derramada por mim e nenhum "ai" se ouvia

naqueles momentos, que, muitas das vezes, era entendido por ele como uma provocação, um desrespeito, prolongando os castigos físicos.

Nesses momentos eu ficava muito triste era de ver o choro incontido de minha mãe assistindo àquilo. Ainda hoje, por vezes, surgem falas de que é preciso bater para educar, mesmo com a existência do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), documento esse que inovou a forma de compreender e proteger as infâncias e adolescências no Brasil há mais de três décadas. Inegavelmente, este documento já causou muitas mudanças em nossas concepções, mas ainda são insuficientes para a garantia plena do direito das crianças em todo o Brasil, como vejo no caso de meu pai, com a reprodução automática de um comportamento que é reflexo de um padrão tradicional, colonial e patriarcal, de uma masculinidade dominante que foi acostumada a tratar os conflitos de forma agressiva e violenta, assim como destaca Victor Moreira Cândido (2019, p. 33):

> A masculinidade baseada nesse ideal de homem que não sente, reflete diretamente em como esse sujeito age na sociedade. A violência se torna uma das formas de comunicação desse homem. A violência ocupa o lugar do diálogo, a autoridade é constituída através da força nas relações cotidianas. Dando continuidade a um ciclo reprodutivo de abusos e machismo. Filhos crescem sob essa influência e acabam por reproduzir essa masculinidade nociva a si, e aos que estão à sua volta.

Os meus irmãos mais velhos, desde cedo, começaram a trabalhar para ajudar meu pai e também para obterem os seus pertences, logo, todos eles concluíram somente a antiga 4ª série. Trabalhavam na lavoura a semana toda e, no final de semana, se juntavam com os amigos para o futebol num campo que havia próximo de casa. Eles não construíram uma saída subjetiva em função do racismo estrutural. Assim como a história de vida do meu avô influenciou a história de vida do meu pai, há uma repetição de vivências moldadas pela reprodução geracional do racismo que nos é inculcado, como enfatiza Sílvio Almeida (2018, p. 11):

> O racismo estrutural é um termo utilizado para explicar as estruturas que perpetuam o racismo na sociedade, tanto na atualidade, quanto no desenvolvimento histórico. Entender esse conceito é entender que o racismo não é apenas uma questão de indivíduos preconceituosos com outros de raça diferente, é um problema coletivo e que é normatizado dentro da estrutura social.

Assim como meu pai, minha mãe não teve educação formal. Maria José da Silva, nome de solteira, nasceu a 21 de outubro de 1932 e foi criada em Lagoa Dourada, no Gamarra. Ela teve uma educação vinda de suas experiências diárias, da vida real que a possibilitou trabalhar como empregada doméstica antes de seu casamento com meu

pai, um letramento que a possibilitou cuidar de si, bem como de sua mãe, da sua Tia Inguinha, dos vizinhos, dos filhos dos vizinhos e dos seus próprios filhos e filhas.

Figura 3 – Maria José das Mercês, minha mãe, em sua primeira viagem a Aparecida do Norte – SP

Fonte: Arquivo pessoal do autor, em julho de 2011.

Desde cedo iniciou a lida, primeiramente em casa e depois nos serviços nas residências de suas patroas, cuidando da limpeza geral da casa e das crianças. Ela sempre foi uma mulher fervorosa a Deus e vivia para ajudar o próximo, nunca se queixou da vida. Até a época de seu casamento com meu pai, ela trabalhava em Belo Horizonte. Dona Quita, como era conhecida por todos, era uma mulher vaidosa, vestia roupas sem decotes e cores neutras, sempre andava com seus cabelos religiosamente bem alinhados num penteado de época. Era uma mulher muito bonita, adorava músicas, religiosas ou não, e adorava ouvir "Love Hurts", uma entre as 15 melhores baladas musicais de Nazareth dos anos 1990. Com esses predicados, logo meu pai, um sujeito esperto, não poupou verbos para cortejá-la. Ela faleceu em março de 2023, deixando muitas saudades e uma história de vida muito linda.

Metamorfose I: um professor iniciante

Fiz o segundo grau no tempo estimado, com muita luta e dificuldade, pois era preciso comprar os livros – apesar de a escola ter alguns, que nos eram emprestados, não eram suficientes para toda a turma. Sempre fui contemplado nos sorteios dos livros promovidos pela escola ao longo dos anos de 1989, 1990 e 1991, quando cursei o 2º grau.

Eu sabia que a escola era sensível às minhas dificuldades e batalhas e por isso me ajudavam. Eu era muito grato a Deus e a todos que trabalhavam na gerência da escola.

No ano de 1991, colei grau em Auxiliar de Contabilidade no Colégio Santo Antônio, em Lagoa Dourada, evento esse que contou somente com as presenças de minha mãe e de minha irmã. Comemorei o momento com muita emoção, apesar de ter desejado a presença de todos os meus familiares. Depois de terem se passado alguns meses da minha formatura, senti a necessidade de continuar a estudar, de conviver nos ambientes escolares, de conhecer espaços sociais e de, principalmente, começar a trabalhar a partir dos conhecimentos obtidos.

Em razão disso, na época em que me formei, fiquei um tempo frustrado por não conseguir emprego. Logo recebi as críticas ferinas de meu pai por causa disso, reforçando que os estudos para negro de nada adiantavam. Por uns dois anos, não mais que isso, trabalhei na lavoura, mas com o firme propósito de fazer daquele ofício algo temporário. Um episódio ocorrido no trabalho me motivou a deixar o serviço braçal. Assim, um dia, quando estava na prefeitura, fui reconhecido pela minha formatura pelo então prefeito José Antero, que me fez um convite para trabalhar como professor numa escola da zona rural, que, devido às dificuldades de logística, estava difícil manter o cargo de uma professora.

A prefeitura disponibilizava carro que levava os professores para as escolas rurais na segunda-feira e os buscava na sexta-feira, mas o salário não era bom. Como não pretendia passar mais nem um minuto na lavoura, não titubeei e logo aceitei o convite.

A Escola Municipal do Povoado das Gameleiras, que há alguns anos funciona como Posto de Saúde, foi a escola na qual iniciei a minha trajetória de agente em transformação. Na época, ela era bem pequena: havia uma única sala com móveis precários, janelas que quase não abriam por causa da ferrugem, dois quadros muito ruins, cada qual em uma parede, e dois armários velhos, nos quais ficavam toda a história da escola e os livros didáticos e cadernos de planos dos professores que por lá passaram. Nas dependências externas da escola, ficavam a cozinha e dois banheiros; a sua estrutura, carente de reforma, denotava o descaso com a educação, principalmente a rural. Ela ficava rodeada de uma natureza sempre viva, sem nenhuma construção por perto, ficava bem próxima à estrada que dava acesso à casa de vários moradores. No alto do morro, bem acima dela, havia a capela de Nossa Senhora da Aparecida, que erguia toda imponente na chegada do povoado das Gameleiras, templo erguido bem na entrada do povoado que protegia toda a comunidade.

Ao pisar o solo da escola para lecionar para as turmas multisseriadas – 2º, 3º e 4º ano dos anos iniciais – e me deparar com os olhos inquisitivos e cheios de vontade de aprender dos estudantes, senti o desconforto que tais olhares me causaram. Eram olhares sedentos de conhecimentos e também de estranhamento por ter um homem ali substituindo a "tia". Na época, comigo, éramos dois professores homens a lecionarem para os anos iniciais na Rede de ensino de Lagoa Dourada, sendo eu o primeiro

professor negro da Rede presente nesse segmento de ensino. Isso me deixou também tenso por entender que cuidar de crianças era uma ideia ligada ao gênero feminino.[3]

Neste dia e nos demais que se sucederam, como não tinha experiência no magistério, palavras como planejamento, caderno de planos, currículo, Projeto Político Pedagógico, entre outras, presentes no universo da pedagogia, eram desconhecidas por mim. Sentia-me desconfortável naquele solo sagrado, me fazendo sentir que o profanava. Com ajuda dos estudantes, fui me organizando, dando atenção a todos. A partir de suas demandas, com o auxílio das atividades presentes em seus cadernos e com as referências nos cadernos de planos que minhas antecessoras lá deixaram, fui lecionando.

Quando ouvi o meu primeiro "tio" sendo pronunciado em alto e bom tom e os sucessivos "tios" naqueles dias, muitos deles pronunciados de maneira ansiosa, percebi que ser professor, em especial nos anos iniciais e com turma multisseriada, não era para um iniciante. Quanta correria! Quanto sufoco! Quanta energia despendida! Quanta preocupação! Apesar disso tudo, pude desconstruir que o cuidar era/é algo do feminino. Mesmo sendo um professor iniciante, percebi que o papel da escola vai muito além do que o de ensinar a ler e escrever. A escola é responsável pelo sonhar de quem dela participa; seus ensinamentos transcendem os seus portões, seus muros, suas cercas de arame farpado ou o que for, chegando até o meio social do indivíduo, conectando suas vivências e valores aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Nos dias que se sucederam à minha chegada, isso ficou claro para mim. A cada dia eu conhecia mais e mais sobre as suas vivências, a cultura local do povoado, suas tradições e costumes peculiares que os distinguiam da cultura do município, do estado e do Brasil. No contato com os conteúdos curriculares listados para as séries que eu lecionava, bem como nas atividades presentes no caderno de planos que eu consultava, nos livros didáticos disponíveis para o planejamento diário das aulas, nos diálogos com os demais professores e com a minha supervisora da época, vi que isso tudo não estava alinhado àquele universo em que eu estava. Penso que é necessário buscar outros modos de trabalhar e de acordo com Nóvoa (1992, p. 16):

> É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Como havia uma descontextualização, o desconforto a cada dia foi aumentando, me levando a pensar: qual seria a concepção de educação da comunidade das

[3] A presença de professores homens nos anos iniciais retoma a ideia do cuidado como algo que separa os gêneros e suas funções e reforçam essa docência como dominada pelo feminino (Fonseca; Ferrari, 2021).

Gameleiras vista pelo prisma de suas vivências sociais? Eu também refletia muito acerca das minhas práticas pedagógicas, pois, a cada aula, via a necessidade de que o meu plano diário contemplasse os conhecimentos e saberes dos povos indígenas e dos povos africanos e tivesse alguma relação com as vivências locais dos estudantes. Entretanto, isso era difícil dado à falta de materialidade nas escolas do campo, ao acesso a livros e à falta de condições financeiras dos estudantes e familiares. Apesar dessas dificuldades, via que antes da apresentação dos conteúdos curriculares previstos, era imprescindível saber quais conhecimentos prévios eles traziam em suas bagagens.

Por ser formado em Auxiliar de contabilidade, os conhecimentos obtidos não eram suficientes e adequados, eu pouco entendia do universo do magistério, apesar das minhas constantes buscas. Essa realidade aumentava minha angústia. Antes de resolver todas as inquietudes vivenciadas na prática da aprendizagem com os meninos e as meninas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I daquela turma, era preciso entender o que era planejamento, currículo, Projetos Políticos Pedagógicos, etc., e a relação desses na construção de um cidadão. Mesmo não tendo familiaridade com os documentos aqui referendados, percebia que eles eram importantes e que direcionavam a boa prática pedagógica, também eram os mesmos que poderiam dar alento a todas as minhas angústias. Era imprescindível um encontro formal entre mim e eles.

Essa inquietação, a princípio, me fez querer desistir da profissão. No entanto, como disse outrora, a vida nos coloca no lugar onde nós deveríamos estar! Ela não joga para perder! Com esta certeza, segui firme: busquei melhorar minhas aulas e a me dedicar no planejamento de atividades produtivas que atendessem às expectativas das crianças e da comunidade. Concluí o ano letivo na escola das Gameleiras. Esse momento foi celebrado com uma inesquecível confraternização, que contou com a participação não só dos familiares, mas também de outras pessoas da comunidade que quiseram nos honrar com suas presenças, fazendo daquele um momento inesquecível em nossas vidas: criamos laços sinceros de amizades que perduram até hoje!

Metamorfose II: um professor habilitado em formação continuada

A preocupação com o sonhar do outro alinhado a uma pedagogia que tivesse relação com o universo dos meus estudantes, o estreitamento dos laços estabelecidos, a necessidade de uma formação continuada, me impulsionaram à profissionalização da docência. Isso também foi responsável pela minha transferência, no ano letivo seguinte, para lecionar em uma escola no município. A sementinha começou a ser cultivada!

Assim, no ano de 1994, a vida quis que eu estivesse na sala de aula novamente, no curso profissionalizante do Magistério no colégio Santo Antônio de Pádua, na minha cidade. Fui um estudante tal qual os meus o foram: olhos brilhantes e sedentos de conhecimentos. No decorrer dos estudos, percebi que ser professor estava no meu DNA, a julgar pela minha postura com os estudantes: as minhas práticas pedagógicas tinham uma relação com o que eles pensavam; eles construíam seus conhecimentos na

troca entre seus pares e comigo, o professor deles. Aprendi muito com eles! Também ficou claro que a escola é o ambiente que leva em conta (ou que deveria levar em conta) o conjunto das dimensões da formação humana, onde o conhecimento é compartilhado e sistematizado, tendo, portanto, a tarefa de formar pessoas com consciência cidadã de seus direitos e deveres; a escola tem que trabalhar para que o indivíduo tenha o céu como o infinito.

Ressalto que a escola de ontem – e também a de hoje, apesar das mudanças crescentes e perceptíveis – não valorizou as diferenças. Eu posso dizer que sempre trouxe um sol brilhando dentro de meu peito, fazendo com que eu andasse de cabeça erguida e peito inflado. Não sei de onde vinha essa força! No entanto, ela fazia eu reconhecer o meu valor. A luta de resistência do negro contra a opressão social não ganhava lugar de merecimento nos conteúdos didáticos. A representação do negro nos livros e demais materiais didáticos, historicamente, foi superficial e folclórica, tratando a cultura afrodescendentes de forma estereotipada e desconexa das contribuições sociais e culturais mais amplas, reforçando, assim, uma visão eurocentrada. Mesmo com a promulgação das leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, que visam a inclusão do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, essas medidas ainda enfrentam desafios na Educação Básica.

O falar sobre o negro sempre foi um falar de cunho folclórico, dava-se um tratamento superficial e pontual da temática. Nos livros didáticos, o negro sempre foi visto em cenas vexatórias, o que não contribuía com a autoestima do indivíduo. Digo isso porque há 20 anos temos a Lei nº 10.639/2003 e há 15 anos a Lei nº 11.645/2008, que constituem importantes medidas de ação afirmativa com reivindicações históricas do movimento negro e indígena, entretanto, elas ainda não foram implementadas de fato na Educação Básica, apesar da obrigatoriedade.

Retomando sobre o curso de Magistério, em 30 de dezembro de 1995, na Igreja de Nosso Senhor do Bom Jesus de Lagoa Dourada, aconteceu a missa de formatura da minha turma. Logo depois, em um salão ricamente ornamentado, cheio de parentes e amigos, houve a colação de grau e recebi o título de profissional da Educação. Tal momento foi muito importante, pois senti a força potente de ser um professor.

Meu pai foi um dos familiares que mais se sentiu orgulhoso de mim. Mesmo não me apoiando, presenciou o meu sucesso com muito orgulho. Nunca fui ressentido por isso, pois sei o quanto ele foi afetado pelas mazelas da vida. Apesar de toda satisfação e orgulho de ter um filho professor, meu pai se sentia incomodado. O desconforto causado nele tinha a ver com o modo como as pessoas iriam me tratar enquanto professor negro e o quão eu me ressentiria disso. Senti nessa inquietação uma forma de carinho, de proteção. Gostei! Eu o tranquilizei dizendo-lhe que tudo daria certo. Tudo estava consumado!

Empoderamento e representatividade

A minha luta contra o complexo de inferioridade de meu pai em relação aos meus estudos me tornou, sem que eu me desse conta, num militante contra o racismo.

Melhor dizendo, fez com que eu tivesse um olhar apurado em relação ao complexo de inferioridade infligido ao negro em razão do racismo. Uma militância pessoal, sem bandeiras, sem enfrentamento em relação às opiniões alheias acerca da causa. Para isso, sempre andei com postura e valorizei os meus traços que me ligam à minha ancestralidade, me vesti com apuro e elegância, frequentava espaços diversos para me apropriar da cultura social neles presentes, sem nunca pensar que eles fossem ou não um lugar onde o negro pudesse estar. Busquei argumentar sobre diversos assuntos ligados à minha identidade cultural com conhecimento de causa; fazer o melhor para mim para que eu sempre me sentisse confiante; ser discreto; lutar as minhas próprias batalhas; procurar ser eu mesmo, sempre; ter respeito à minha história e à história de meus antepassados; não me importar com a opinião alheia, pois o que o outro acha sobre mim, jamais poderá ser mais importante do que a certeza que eu tenho e penso sobre mim. Dessa forma, sempre me posicionei frente a vida.

> Ser negro é, além disso, tomar consciência do processo ideológico, que, por meio de um discurso mítico acerca de si, engendra uma estrutura de desconhecimento, que o aprisiona em uma imagem alienada, na qual se reconhece. Ser negro é tomar posse desta consciência e criar uma consciência que reassegure o respeito às diferenças e que reafirme uma dignidade alheia a qualquer nível de exploração (Souza, 1990, p. 77).

A consciência do racismo e seus desdobramentos na sociedade, a luta pelos meus sonhos, o não me achar incapaz, a minha autoestima, autoconfiança e autovalorização, bem como o sentimento de gratidão à vida e de orgulho às minhas conquistas me impulsionaram a buscar sempre mais conhecimento, tornando-me referência para muitos, especialmente para jovens negros. Minha história de vida tem inspirado diversas pessoas. Na minha sociedade, acredito que sou o espelho para crianças, jovens e adultos negros.

O racismo é estrutural e existem mecanismos que, de alguma forma, o faz existir na sociedade. Acredito que isso seja em razão da nossa história, que traz as marcas de uma sociedade baseada na submissão, na repressão, e assim segue na reprodução de ideias e atitudes, acreditando que os negros são inferiores. Isso é uma violência enorme! Muitas famílias negras, ainda que de maneira inconsciente, reproduzem isso com os seus filhos por não se entenderem enquanto negros, por não terem consciência das opressões que os afetam. Assim, devido ao complexo de inferioridade e ao racismo estrutural, que as diminuem e as menosprezam, elas não se sentem sujeitos de direitos, porque isso lhes é negado; elas acreditam que não são dignas ou não são capazes. Essa negação constante de seus direitos as faz duvidar de seu próprio valor, assim como ressalta Vítor Moreira Cândido (2019, p. 27):

> Os corpos negros são sumariamente alvejados e descartados cotidianamente. Nossos sentimentos são banalizados, não importa o que sentimos, para nós não foi reservado o direito de sentir, habitamos o campo do irracional e do corpo que responde a estímulos, não a sentimentos. Nossa beleza está sempre

> sendo desconsiderada, somos educados para não amarmos nossas características. Não aceitamos nossos cabelos.

Os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e adquiridos na escola, bem como a falta de conhecimentos por parte dos negros em relação aos seus enfrentamentos a qualquer ato de violência e à sua luta contra o processo de aculturação não presentes nos livros didáticos, fomentaram em mim a busca de informações sobre os meus ancestrais, de seus legados. A princípio, nojo foi o que senti ao ter contato com a história apresentada nos livros acerca dos povos africanos no Brasil. É muito revoltante o tratamento e a humilhação a que foram submetidos aqui. Na contramão disso, tive o prazer de conhecer Zumbi dos Palmares, Martin Luther King, Rosa Parks, Malcon X, Harriet Tubman, Carolina Maria de Jesus, entre outros que não se renderam, que enfrentaram e resistiram a tudo em nome da liberdade. A escola, como um espaço de transformação social, deveria dar vozes a esses sujeitos, preparando os estudantes para a luta contra o racismo e outras formas de discriminação.

Hoje, enquanto professor e futuro psicólogo, vejo a necessidade de construção de propostas pedagógicas nas escolas com ações conscientes e de forma participativa, que valorizem o esforço, a luta e o legado do povo africano. Isso contribui para que a temática das relações étnico-raciais não seja tratada de forma folclórica, porque estamos falando da história de um povo sofrido e que é adoecido psicologicamente em detrimento de tudo que viveu. Por isso, é dever das escolas, por meio de seus currículos, contar a história do povo negro a partir do ponto de vista do homem e da mulher negra. Sinto que a luta dos nossos heróis ecoa em cada vitória, fortalecendo nossa busca por mais igualdade e respeito inspirado por Nelson Mandela, que sabiamente nos disse: “a educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo” (Timbane, 2022, p. 12). Ciente disso, vi que eu também, enquanto estudante negro, teria muito o que contribuir para esse processo de transformação social, inspirado pelo grande líder africano Nelson Mandela.

Nesse percurso, eu me reencontrei enquanto sujeito negro, por meio da educação e dos estudos sobre minha raça, vi que a cor da pele não é um indicativo do caráter do sujeito nem de inferioridade, e que a beleza está presente entre nós! Como disse outrora, há mecanismos sociais que inculcam a inferiorização e a subalternidade na mente dos sujeitos pretos, fazendo deles os seus próprios reféns, contribuindo para o crescimento do racismo, da violência para com esse recorte social. Em busca de mais conhecimento e formação, em 2020, conclui o curso de Letras para melhorar a oratória, e, em 2025, concluo a graduação em Psicologia (Forense). Em 2022, me tornei integrante do Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb), esta tem sido uma oportunidade ímpar para escrever e refletir sobre a minha trajetória.

Um agente em transformação social em ação

A partir do meu entendimento do que é ser negro e, principalmente, da minha responsabilidade enquanto agente em transformação social, dei início ao processo de mobilização para criação de um grupo de estudos acerca da temática. Esse processo ganhou força quando da capacitação dos professores da Rede de ensino de Lagoa Dourada, por Rosa Margarida, em outubro de 2016. Durante as formações, ao nos ser apresentadas algumas reflexões e dinâmicas de grupos alusivos ao racismo e seus desmembramentos, fui observando e anotando alguns comentários realizados por profissionais que se mostravam sensíveis à causa. A partir de então, fiz um convite a essas pessoas para uma roda de conversa sobre as relações étnico-raciais na escola. Desse evento, nasceu a proposta de um grupo de estudos sobre as relações étnico-raciais com foco na implementação da cultura afro na escola, em consonância com a Lei nº 11.645/2008, que altera a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003. Nem todos os participantes do primeiro encontro, por motivos diversos, seguiram em frente. A partir da consolidação deste grupo, veio a necessidade de dar um nome para ele, que, através de uma votação, ficou identificado como "Traçando os fios de nossa ancestralidade". Com isso, viramos referência para os professores quando eles tinham algumas demandas. Isso nos impulsionou a querer estudar mais.

Em 2017, elaboramos e aplicamos nas escolas municipais de Lagoa Dourada, o projeto *O ensino de arte e cultura: sob um novo olhar para as relações étnico-raciais*. A então diretora da época, a senhora Lidiane das Mercês, nos deu o maior apoio. Isso foi primordial! A escola Municipal Angelina Medrado foi o nosso grande foco, visto que é a escola que oferta o segmento de Ensino Fundamental II para um número de estudantes bem elevado, considerando a sua diversidade étnico-racial, social, econômica e, principalmente, por eles estarem num momento de constantes transformações físicas e psicológicas, visto que:

> Não podemos desconsiderar essas singularidades; é necessário dar um trato respeitoso e pedagógico a essas experiências socioculturais. A representatividade dos sujeitos concretos presentes no universo escolar é ponto chave para que a educação possa fazer interlocução entre as vivências socioculturais dos estudantes, seu processo de desenvolvimento com o conhecimento escolar (Silva; Gualberto; Rocha, 2024, p. 16).

Com a UFSJ foram realizadas palestras para estudantes do 8º e 9º ano sobre ser adolescente negro hoje. Houve contação de histórias afro para o Ensino Fundamental I, anos iniciais, e rodas de conversa sobre o racismo para o Ensino Fundamental II, anos finais, a partir da indagação: que ideias deram origem às teorias de supremacia racial desde as Grandes Navegações até os dias atuais, e como elas foram difundidas com o passar dos anos, dando origem ao racismo? A partir das questões propostas, estudantes e professores de História revisaram alguns dos conteúdos programáticos da disciplina. Foi um momento rico de discussão, e os estudantes puderam entender um pouco sobre

o racismo e seus desdobramentos na sociedade. Outras atividades foram realizadas em parceria com os professores, a saber, confecção de um jornal mural temático, visita ao Museu da Moeda, à Casa dos Contos e a antigas minas de ouro na cidade de Ouro Preto – MG. Ao final, aconteceu uma exposição dos trabalhos realizados na escola que foi aberta à comunidade. A partir da culminância desse trabalho, mobilizamos o Legislativo municipal para elaboração de um projeto de lei para a criação do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial para a concretização do Estatuto em Lagoa Dourada, que entrou em vigor em 16 de julho de 2019, Decreto nº 2.644.

Foi um momento muito rico e dinâmico que, também, nos acendeu um alerta em relação à temática, visto que alguns posicionamentos contínuos como a falta de material didático e a necessidade de formação continuada para professores dificultam a implementação da lei. Para enriquecer as bibliotecas com obras relevantes sobre a temática foi feita e repassada para a Secretaria de educação, uma seleção de livros de autores renomados na área. Essa iniciativa foi baseada nas indicações da professora especialista Rosa Margarida Carvalho Rocha. Em 2023, em parceria com a Prefeitura, o Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial realizou a segunda edição do projeto *Arte negra em movimento*, que realiza apresentações artísticas e encontros sobre educação junto às comunidades periféricas da cidade.

Reconheço que, mesmo com a lei em vigor, pouco avançamos, especialmente em relação ao calendário de eventos. Como a luta é diária, tenho buscado parcerias e grupos para uma formação continuada, ora individual, ora em coletivo. E assim, como os fios entrelaçados vão formando a rede, as informações compartilhadas vão tecendo o conhecimento. Desde o ano de 2023, formei um grupo no WhatsApp, Relações étnico-raciais, que é composto por membros do Conselho Municipal da Promoção da Igualdade Racial de Lagoa Dourada (Compir)[4] e também por alguns dos integrantes do Geeppeb. Estamos em diálogo em busca desse entrelaçamento de informações e conhecimentos que possibilite a implantação de uma proposta de maneira eficaz e assertiva.

Considerações finais

Acredito que o papel da escola é fazer a diferença na vida de cada um que nela está. O respeito à história de cada um tem que ser contemplado através dos conteúdos curriculares elencados; por isso, é preciso uma proposta pedagógica que vá ao encontro dos anseios da comunidade na qual a escola está inserida. Os estudantes do

[4] Viviane Oliveira e Júnia Gonçalves, ativistas do grupo "Tecendo os fios de nossa ancestralidade", em maio de 2018 discutiram com vereadores de Lagoa Dourada sobre a criação do Conselho Municipal de Promoção da Igualdade Racial (Compir). Após a indicação dos vereadores Vinícius do Lavinho e Marli Maria de Melo, o projeto foi votado e aprovado em 2019, instituindo o Compir oficialmente em 25 de julho de 2019. Regido pela Lei nº 4.622 de 2013 e vinculado à Secretaria de Direitos Humanos e Cidadania, o Conselho tem como objetivo combater o racismo e promover a igualdade racial por meio de ações educativas e culturais. Juntamente a Viviane, Júnia e demais representantes da sociedade civil, eu me tornei conselheiro membro e conselheiro do Compir.

Ensino Fundamental II, em especial, passam por um momento único e especial na vida, que é a adolescência, período de intensas transformações biológicas, físicas e psíquicas. Assim, esse público demanda do professor aulas mais envolventes, que abordem as transformações pelas quais estão passando, considerando as necessidades por eles apresentadas.

Somos moldados por nossas experiências familiares e sociais, aprendendo continuamente em todos os ambientes. O sujeito se constitui a partir de suas vivências em família, do convívio em diversos meios sociais e culturais, enfim, aprendemos em todos os espaços. É surpreendente a transformação do sujeito quando a escola vai ao encontro dos propósitos da sociedade na qual ela está inserida; quando a cultura local, através de suas vivências e convivências, são valorizadas e ratificadas. O meu determinismo, a força de vontade e o aceite meu à vida para o magistério fizeram mudanças em mim e nos que conviveram comigo. Foi o despertar!

A cada dia, um sol brilhante aquecia minha alma e sonhos impulsionando-me a superar as mazelas da vida. Pessoas, espaço e, principalmente a escola, marcaram positivamente minha jornada.

Os estudos das relações étnico-raciais me proporcionaram um entendimento sobre o que é ser negro, sobre a consciência da opressão que eu e os negros sofremos em razão da nossa história, e que existe um racismo estrutural que nos empurra para aquilo que é subalterno, que faz com que não valorizemos nosso fenótipo, enfim, que cria empecilhos para o nosso empoderamento em todas as áreas. Concluo que pessoas, em especial minha família, espaços e a fé me ajudaram e ajudam a escrever minha trajetória de homem negro: um agente em transformação social.

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

RROYO, Miguel Gonzalez. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis: Vozes. 2013.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.%201%C2%BA%20A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20abrange,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em: 4 set. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em:30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_ 03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em:30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 set. 2024.

CÂNDIDO, Victor Moreira. *Eu, caçador de mim*: masculinidades do homem negro. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

FONSECA, Thomaz Spartacus Martins; FERRARI, Anderson. A presença de professores homens nos anos iniciais: o cuidado e a feminização em questão. *Revista de Estudos e Pesquisa em Educação*, Juiz de Fora, v. 23, n. 2, p. 330-345, maio/ago. 2021.

GOMES, Renato; SOUZA, Maria. A inserção de homens na docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental: questões de gênero e identidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 3, p. 853-872, 2019. Disponível em: https://www. scielo.br/j/es/a/hT7S8Fh7TQ6Fg6s83sKX4Kf/?lang=pt. Acesso em: 28 jul. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

SILVA, Elizabeth de Jesus da; GUALBERTO, Juliano das Graças Gonçalves; ROCHA, Margarida de Carvalho (Org.). Pluralidade étnica racial e currículo emancipatório: pesquisas, experiências e ações educativas pensando no chão da escola. Petrolina: Editora IF Sertão PE, 2024. Disponível em: https://acrobat .adobe.com/id/urn:aaid:sc:VA6C2:0abbec8a-dddd-408989b4be5fc1200f7a. Acesso em: 13 out. 2024.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro*: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

TIMBANE, Alexandre António. Apresentação da edição "A educação é a arma mais poderosa que você pode usar para mudar o mundo" – Nelson Mandela (1918-2013). *Njinga & Sepé*, ano 1, n. 1, p. 12-15, 2021. Disponível em: https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape/article/view/973/654. Acesso em: 13 jul. 2023.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Ei, Ronaldo! O pioneirismo vem carregado de grandes responsabilidades. E no seu caso, como o primeiro professor negro da região, acredito que tenha sido muito desafiador. Lendo o trecho sobre seu pai, lembro do meu próprio pai, que não era negro, mas portava o conflito do racismo em sua essência. Seu relato evoca a necessidade de pensarmos mais sobre as masculinidades negras, sobretudo no campo da Educação Básica, para pensarmos nos professores negros e nos meninos negros e não negros, e aqui me refiro inclusive aos adolescentes que continuam sendo criminalizados na escola por não terem lugar. Gostei demais dos desafios da formação para os trabalhadores da educação apontados por você e sobre a questão da representatividade negra na educação, afinal, somos espelho, né?!

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Belo Horizonte, 4 de agosto de 2024.

Ronaldo, é interessante como você inicia o seu processo de escrita, colocando a educação como uma forma de mudar a sua realidade, uma transformação interior que, ao logo do seu texto, te ajuda a descobrir que você pode ir e estar em qualquer lugar, que basta acreditar e persistir. Ser um homem negro, de família humilde e sem o apoio do seu pai na sua jornada escolar foi difícil, mas isso o deixou mais forte e te ensinou a enxergar muito do que algumas pessoas não enxergam. Agora você tem a oportunidade de estar em uma posição em que pode contribuir, assumir e entender o que muitas crianças da sua região passam, podendo, assim, ajudá-las. É perceptível o seu interesse nessa proposta e o primeiro passo você já deu, olhou para si mesmo, descobriu as suas necessidades e agora está seguindo o seu caminho e escrevendo as páginas do seu livro olhando para o outro, para as relações étnico-raciais e os desafios da sua implementação. É bom saber que temos pessoas como você dispostas a contribuir, isso me faz lembrar da música "Tocando em frente", de Almir Sater.

Ando devagar
Porque já tive pressa
E levo esse sorriso
Porque já chorei demais
Hoje me sinto mais forte
Mais feliz, quem sabe
Só levo a certeza
De que muito pouco sei
Ou nada sei ….
Lembre-se dos seus sonhos e siga o seu caminho, meu amigo!

Denise Alves dos Santos
Belo Horizonte, 6 de agosto de 2024.

Ronaldo, sua trajetória é uma referência inspiradora para pessoas negras. Para a sociedade atual, seu texto é educativo e formativo. Ele se destaca como um instrumento valioso para o estudo, reflexão e análise de contextos históricos que moldam os diferentes grupos sociais. Em um momento em que o conservadorismo ganha força e tenta silenciar nossas vozes – especialmente as vozes de negros e periféricos –, seu capítulo emerge como um grito de alerta, um verdadeiro instrumento de luta. É essencial que o conhecimento sobre nossa ancestralidade e as consequências históricas que nos trouxeram até aqui se integrem ao currículo escolar de diversas disciplinas ao longo de toda a trajetória educativa. Dessa forma, podemos garantir que os estudantes tenham uma compreensão profunda e abrangente de nossa história, capacitando-os de forma crítica e consciente no presente e no futuro.

Mércia Patrício Grigório Valério
Belo Horizonte, 7 de agosto de 2024.

FLÁVIA REGINA DE OLIVEIRA CHAVES

Professora de História da Rede Municipal de Belo Horizonte – MG no Ensino Fundamental Anos Finais desde o ano de 2021. Componho a coordenação ampliada do Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte desde 2022. Lecionei as disciplinas História e Sociologia por mais de 20 anos (1998 a 2021) na Rede privada e estadual de Minas Gerais.

Mestra (2023) em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), com graduação em História (1999) também pela UFMG. Especializei-me em História e Cultura Afro-Brasileira (2007) pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Em 2016, pela FaE/UFMG, fiz o curso de capacitação para professores na temática das Culturas e Histórias dos Povos Indígenas (CUPI). Idealizadora do perfil no Instagram **@tematicasindigenas**

Orcid: https://orcid.org/0009-0002-2230-4067
E-mail: flaviaproff@yahoo.com.br

CAPÍTULO 20

UMA PROFESSORA DE HISTÓRIA EM BUSCA DE UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES E INFLEXÕES SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO COM BASE NA LEI Nº 11.645/08

Flávia Regina de Oliveira Chaves

> *Questiono o currículo de História diariamente. Não consigo conceber que os meus alunos aprendam as mesmas coisas e do mesmo modo que aprendi há mais de vinte anos, quando eu também era aluna do Ensino Fundamental*
> Luana Tolentino, 2018, p. 100.

Por que as questões étnico-raciais me atravessam? Talvez por ser uma mulher descrita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística como parda ou socialmente como morena, mas que, na verdade, não sabe ao certo sobre suas múltiplas raízes africanas e indígenas e que ainda não acessou sua ancestralidade, devido ao processo cruel do pardismo.[1]

Relembrando meus antepassados e suas origens, percebo claramente que eu – e grande parte da população brasileira – sei muitas histórias da minha bisavó italiana, do meu avô português. Porém, ninguém sabe me informar o sobrenome e a origem daquela bisavó paterna com a pele preta, cabelos muito lisos, que hoje pesquisando sobre diferentes povos indígenas, diria que possivelmente era uma mulher Puri.

A escrita deste capítulo e o movimento de escritas e leituras coletivas propostas pelo Grupo de Estudo e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb) foram um disparador das minhas memórias. Memórias que estavam adormecidas. A memória é seletiva, e existem fatos que inconscientemente não queremos lembrar. As imagens do passado vêm e me "afetam", no sentido do incômodo e no sentido do afeto. Para Benjamin (1994), a narrativa tem um efeito terapêutico.

Segundo Daniel Munduruku e Julie Dorrico, em *Eu sou Macuxi e outras histórias* (2019), a memória é certamente a grande chave da descoberta de ser. A reminiscência, para Benjamin (1994), funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. Para Aílton Krenak (2022), a memória é uma herança ancestral, de todos nós. O nosso corpo é o lugar onde guardamos e cultivamos a memória. Esta

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Denise Alves dos Santos; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Débora Marina Picinato; Fabíola Cristina Santos Costa; Ednalva Martins Santos; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Henrique Melo Franco Ribeiro.

concepção é um importante contraponto ao vazio existencial que assola nosso tempo presente.

Contando minha trajetória profissional, tendo em vista minhas atividades, percebi o quanto ser uma pesquisadora, historiadora e professora de História me prendia a uma leitura de minhas ações de forma bastante acadêmica, impedindo que a "Flávia Regina" mulher, mãe, filha, neta aparecesse no ato da escrita. O desafio foi pensar e desenvolver um texto acadêmico vinculado à subjetividade, uma escrita que me permitisse colocar em pauta todas as minhas vicissitudes.

Como disse Benjamin (1994), o narrador retira da experiência o que ele conta, sua própria experiência ou a relatada pelos outros, e incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes. Tudo se entrelaça em uma nova trama, gerando outra narrativa, talvez uma contranarrativa. A narração das nossas vivências enquanto educadoras/es engloba todo um conjunto de pertença, corpo, voz e memória de uma presença real dos sujeitos à cena do passado (Sarlo, 2007).

É nesse caminho que tenho por objetivo apresentar o longo processo de desconstrução e construção da professora pesquisadora antirracista e decolonial[2] que fui me tornando em meio aos meus processos de formação continuada e buscas por outras formas de trabalhar as "Histórias" com os estudantes, assim como compartilhar o que tenho vivenciado como profissional na Educação Básica. Compreendo que a escrita autobiográfica é uma forma de contribuir e inspirar outros/as professoras/es, gerando um convite à reflexão. Tanto a própria escrita quanto a leitura de outras histórias são de fundamental importância para se pensar outros modos de exercer a docência, como, neste caso, de se ensinar e aprender a História. Muitas histórias importam!

É que sou essencialmente professora de História. Não consigo me identificar e me entender em outro lugar. Lecionei as disciplinas História e Sociologia por mais de 20 anos na Rede Privada e na Rede Estadual de Minas Gerais. No ano de 2021, tomei posse na Rede Municipal de Belo Horizonte e, em 2022, ingressei no Núcleo de Estudo das Relações Étnico-Raciais da Prefeitura de Belo Horizonte, fazendo parte hoje da coordenação ampliada. Esse é o meu lugar de fala, o lugar social que ocupo e que me faz ter experiências distintas e outras perspectivas.

A identidade particular de cada ser humano se dá mediante construção, convivência e confluência com os "outros". Somos constituídos da pluralidade dos indivíduos que nos cercam, por meio das trocas, sensações, emoções. Para que nossa constituição enquanto docentes seja a mais plena possível, nada melhor que compreender o outro e resgatar suas experiências de vida através de conversas, narrativas e trocas de experiências.

Sempre estudei em escolas públicas de Belo Horizonte, como a Escola Estadual Barão de Macaúbas, no Ensino Fundamental I, e a Escola Estadual Sagrada Família,

[2] Para saber mais sobre este movimento em contraposição à colonialidade, bem como o conceito de colonialidade, que vai além do marco histórico do processo colonial na modernidade, indico o podcast disponível em: https://youtu.be/oYT32htiFrE?si=e2oXCE2xWM30gCu4. Acesso em: 17 fev. 2024.

durante todo o Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Quando estudante na Educação Básica, era assistente do professor de História. Dava aulas particulares para os colegas de sala, para os vizinhos e até para as galinhas do quintal. As paredes, o portão, tudo era lugar para fazer um quadro. O giz, minha mãe trazia da escola onde lecionava para as crianças da antiga 4ª série.

Graduei-me em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) no ano de 1999. Sempre sonhei ser professora de História. No quinto período da graduação, já lecionava na Rede Estadual de Minas Gerais e era bolsista pelo CNPq na pesquisa da professora Maria Efigênia Lage de Resende, no *Projeto UFMG, Memória e História*. Aprendi muito ao longo deste período, pois tive o privilégio de ser professora e pesquisadora ao mesmo tempo e percebi que uma prática não precisava estar desconectada da outra. Na verdade, como disse o mestre Paulo Freire (1996), não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.

Aprendi na academia como ser historiadora, porém aprendi a ser professora na prática cotidiana, no chão das escolas estaduais de Minas Gerais. Segundo Bernadete Gatti (2010), existe uma lacuna entre a graduação e a formação de professoras/es. Ocorre, na maioria das vezes, que as/os docentes que ministram as aulas nos cursos de licenciatura se "esquecem", ou não levam em consideração, que as/os discentes ali presentes serão futuras/os professoras/es.

A prática é fundamental na construção dos saberes docentes. Sem o exercício cotidiano não nos tornamos professoras/es. Toda nossa vivência nos forma enquanto profissionais da educação. Não basta saber o conteúdo ou a metodologia, não que isso não seja importante e obviamente fundamental, mas a validação dos saberes experienciais é também de extrema importância.

Com o passar dos anos e a implantação da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), colocando a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, senti a necessidade de especializar-me, pois, durante a graduação, não tive uma matéria que contemplasse esta temática. O curso de História nas décadas de 1990 e início dos anos 2000, era formatado no modelo quadripartite, em que a história da Europa era hegemônica. Os "outros" espaços, como o continente africano e americano, só eram estudados quando acionados pelo colonizador europeu. Ouso dizer que pouco foi alterado, pois a história da África entrou há pouco tempo no currículo dos cursos de História, como um apêndice da narrativa única oficial.

Percebi que o que havia aprendido na universidade estava desatualizado e que não estava mais fazendo sentido para mim e para a minha prática. Fui então em busca de formação continuada. Cada vez que me ouvia explicando o processo de extermínio dos povos indígenas e a escravização dos povos africanos, percebia o quanto os textos dos livros de História negavam e ainda negam a essas populações o direito à humanidade.

O PREPES, curso de especialização *lato sensu* História e Cultura Afro-Brasileira em 2007 na da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/Minas), abriu-me um campo novo e auxiliou-me no desenvolvimento de minhas aulas nessa temática. A partir

dessa especialização pude experimentar a docência no Ensino Superior, sendo convidada a falar do tema até então pouco difundido.

Depois, com a Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que garante o ensino da história e cultura dos povos indígenas nas escolas brasileiras, senti novamente a necessidade de me atualizar, por não dominar o conteúdo e não encontrar bibliografia que pudesse me orientar. Para sanar esta lacuna, em 2016, fiz minha inscrição no Curso de Formação de Professores na Temática das Culturas e História dos Povos Indígenas (CUPI), proposto pela Faculdade de Educação (FaE/UFMG) em parceria com a Secretaria de Educação de Minas Gerais.

O CUPI forneceu-me base importante nesta temática, mas percebi o quanto é limitado o número de trabalhos e referências ofertados aos educadores/as e estudantes para desenvolvimento das temáticas indígenas. Sou interessada na História Social, estudo dos povos, ensino e pesquisa das humanidades e sei que, para desenvolver uma educação antirracista, é fundamental a minha formação continuada.

Ao longo da minha experiência docente, senti que algo faltava na narrativa tradicional que se apresentava e se apresenta em sala de aula. Onde estão os sujeitos? Onde estão a minha experiência e a experiência dos estudantes? Por que não os ouvir? Por que só olhar uma margem do rio ou um lado da praia?

Enquanto professoras e professores de História, passamos anos reproduzindo uma história eurocêntrica, hegemônica, colonial, em que os diferentes sujeitos foram silenciados ao longo de séculos de dominação. Trazer às aulas de História, as diferentes narrativas é colaborar, fazer parceria com o protagonismo e a autonomia dos povos indígenas. É como nos ensinou Freire (1996), ensinar exige compromisso social e respeito aos saberes e à autonomia dos envolvidos neste processo.

Nesta busca constante de respostas para as minhas inquietações pedagógicas, ingressei-me no Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da FaE/UFMG, na linha de Docência e Humanidades na turma de 2020, para experienciar novas realidades e abordagens em relação às humanidades.

Devido à pandemia de Covid-19, vi minhas atividades presenciais serem transformadas em atividades virtuais, experimentando um único dia de aula no *campus* da UFMG, em 17 de março de 2020. Posteriormente, todas as atividades passaram a ser remotas, de forma emergencial. Mesmo com as aulas virtuais, o PROMESTRE foi o lugar em que minha formação se abriu a novas perspectivas e novas possibilidades nunca cogitadas. Pesquisar e repensar minha prática cotidiana colocou-me no lugar da "escrevivência", reverenciando nossa mestra e "imortal" Conceição Evaristo (2020),[3] da narrativa de mim e de nós enquanto docentes.

Entrar no PROMESTRE foi sem dúvida um divisor de águas em minha prática docente. As atividades que eu desenvolvia de forma intuitiva em sala de aula passaram a fazer parte da minha prática de forma estruturada, a partir de um conjunto de ideias que leva em consideração a consciência histórica dos estudantes.

[3] Conceição Evaristo foi eleita imortal da Academia Mineira de Letras, onde passou a ocupar, em 2024, a cadeira nº 40.

A partir daqui, vou costurando a minha prática aos resgates históricos e sociais que me permeiam neste movimento antirracista que me coloco enquanto docente.

O dever de memória

> *Você, professor antirracista, não deve abordar em sala de aula a cultura africana, afro-brasileira e indígena pela obrigatoriedade legal, mas sim pela consciência de reparação histórica. Entretanto, a lei é importante, pois, onde a consciência não chega, a obrigatoriedade legal age.*
> Bárbara Carine Soares Pinheiro, 2023, p. 82.

A Lei nº 11.645 (Brasil, 2008), que prevê a inserção do ensino de história e cultura indígenas na Educação Básica, assim como a Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, representam um passo enorme em direção ao reconhecimento de uma sociedade pluriétnica. No meu entendimento, essas leis entrariam como parte do "dever de memória", numa linha tênue que se desenha entre a educação, mais especificamente o ensino da História, e a justiça, na recomposição de passados sensíveis e ou traumáticos.

Segundo Heymann (2007), o conceito de "dever de memória" surgiu na França e está ligado à busca de verdade e justiça, tendo o holocausto de milhares de judeus como referência. Foi pensado como um exemplo de ação para afirmar memórias que estão ligadas a processos de violência ou de preconceitos. Torna-se um conceito muito apropriado para se pensar a escravização dos povos africanos no Brasil e o genocídio dos povos originários.

Abrir o espaço das nossas salas de aula aos grupos subalternizados, através do manuseio e análise de diferentes fontes históricas, significa contribuir com o protagonismo destes sujeitos e fazer justiça social na recomposição desses passados sensíveis, para que sejam lembrados e estudados, e não esquecidos. Desta forma, pensar as temáticas indígenas nas aulas de História do Ensino Básico é repensar a própria gnosiologia da história enquanto ciência, enquanto uma narrativa única de um passado onde diversos sujeitos construíram suas narrativas, que foram silenciadas pela narrativa oficial que se fez norma.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015, a Lei n° 11.645 (Brasil, 2008) promoveu a compreensão de que é preciso construir representações sociais que valorizem a diversidade cultural dos povos originários e, ao mesmo tempo, crie um ambiente escolar que permita manifestações criativas e transformadoras das diversidades como forma de superar situações de preconceito e racismo.

A referida lei é uma grande conquista do movimento indígena brasileiro no plano jurídico e também reflete o contexto internacional de afirmação dos direitos sociais e individuais de minorias étnicas, subalternizadas e/ou marginalizadas. A lei abriu espaços e gerou demandas para a construção de relações "outras" dentro e fora da escola. Eu mesma só me dei conta que não sabia praticamente nada sobre as histórias

e culturas dos povos afrodiaspóricos e indígenas quando a lei se fez presente e me vi diante da urgência destas questões.

Não vai ter dia do "índio"

Índio eu não sou
"Índio" eu não sou.
Sou Kambeba, sou Tembé,
Sou Kokama, sou Sateré,
Sou Pataxó, sou Baré,
Sou Guarani, sou Araweté,
Sou Tikuna, sou Suruí,
Sou Tupinambá, sou Pataxó,
Sou Terena, sou Tukano.
Resisto com raça e na fé.
Márcia Wayna Kambeba, 2022, p. 27.

Partindo do princípio que a Lei n° 11.645 (Brasil, 2008) é sem dúvida um avanço para se pensar as temáticas indígenas em sala de aula, não se pode negar que ainda há muito a se fazer. Sendo assim, como trabalhar as temáticas indígenas na escola? Como abrir espaço para o protagonismo destes sujeitos em nossos currículos eurocentrados? Em pleno século XXI, mais de 500 anos após a invasão portuguesa aos territórios originários, ainda existe uma grande dificuldade de percepção dos povos indígenas. Percepção de que não vivem congelados no tempo, nos livros de História, mas que são nossos contemporâneos e que ainda hoje lutam pelo seu espaço. Disputam no nosso imaginário e principalmente no imaginário dos nossos estudantes a imagem idílica do "índio" de cocar, despido de arco e flecha na mão e a figura do "índio" que não é mais "índio" (aculturado), que usa roupa e tem celular. As imagens estereotipadas do "índio genérico", expressão criada por Darcy Ribeiro (1970), continuam alimentando ideias errôneas de uma homogeneidade cultural que ignora toda diversidade dos "mundos indígenas".

As crianças da Educação Infantil e do Primeiro Ciclo – 1°, 2° e 3° anos de escolarização na Educação Fundamental –[4] ainda saem das escolas com os rostos pintados, com cocares de papel ou penas na cabeça, reforçando estereotipias acerca dos povos originários. Muitas professoras que conversei em alguns momentos de formação alegavam que essas ações seriam homenagens aos povos indígenas, uma forma de reverenciá-los pelo seu dia. Porém, em textos e *lives* por mim acessados, diferentes grupos indígenas não consideram essas ações uma forma de homenagem, e sim um meio de perpetuar preconceitos e estereótipos acerca de suas identidades.

Um Maxakali não é igual a um Pataxó, assim como um Krenak não é igual a um Kaxixó, citando alguns dos povos indígenas que estão presentes em Minas Gerais. Suas visões de mundo são diversas, apesar de acessarem uma identidade coletiva enquanto povos indígenas. Os adornos, adereços e grafismos são registros únicos, e têm uma utilidade que não pode ser mensurada ou elaborada como fantasia. A própria mudança

[4] Nomenclatura adotada pela Rede Municipal de Belo Horizonte.

do nome do "Dia do Índio" para o "Dia dos Povos Indígenas", definida pela Lei n° 14.402/2022,[5] nos sugere que as palavras importam neste movimento de valorização das histórias e culturas indígenas.

Segundo Kaká Werá Jecupé (2020), devemos começar sempre pelo nome das coisas. O "índio" não se chamava nem se chama "índio". Quando este termo é utilizado por grande parte da população brasileira, remete-nos a um apelido pejorativo imposto pelos colonizadores para designar a todos os habitantes originários deste continente.

Esse termo traz consigo um sentido preconceituoso associado a características negativas de selvageria, primitivismo e preguiça, que apaga todas as histórias e culturas dos diferentes povos indígenas. Segundo Márcia Wayna Kambeba (2022, p. 27), em versos e prosa:

> Índio eu não sou!
> Não me chame de "índio" porque
> Esse nome nunca me pertenceu
> Nem como apelido quero levar
> Um erro que Colombo cometeu.

Desta forma, não teremos mais "o dia do índio". Não teremos mais um dia para reforçar estereótipos e cristalizar preconceitos. Teremos, sim, um dia para reflexões que impulsionarão nossas ações ao longo do ano, na implementação da Lei n° 11.645 (Brasil, 2008), na descolonização dos nossos currículos, na inserção de narrativas "outras" silenciadas pela colonialidade que ainda nos atravessa.

A colonialidade do poder,[6] do saber e do ser ultrapassa o período colonial estabelecido na e pela modernidade, e se estende até a contemporaneidade. Estas questões ainda nos atravessam. As questões territoriais estão sob júdice. A posse originária dos territórios indígenas está sendo questionada em um movimento que vai contra a Constituição de 1988, o famoso marco temporal. Segundo esta tese jurídica, somente os povos indígenas que já ocupavam ou disputavam as terras antes de 1988 é que teriam direito a elas. Sendo assim, seria negado o direito originário sobre a terra para as populações em contexto urbano ou fora de seus territórios.

E agora professoras/es? Diante de tudo que foi explicitado, surgiram então vários piolhos em minha cabeça, como disse Daniel Munduruku (2005). Como trabalhar as temáticas indígenas em sala de aula? Como caracterizar com clareza e justiça os diferentes povos indígenas? Qual percepção sobre os povos indígenas e ou originários os estudantes estão trazendo? Estes questionamentos, levantados a partir da minha prática docente foram os "problemas" que nortearam a minha pesquisa de mestrado.

---

[5] Oriunda do Projeto de Lei 5.466/2019, da então deputada Joenia Wapichana, nesta data, presidenta da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), órgão federal responsável pela política indigenista brasileira (Nova lei…, 2022).

[6] Conceito criado por Anibal Quijano (2010), sociólogo e pensador peruano, membro fundador do grupo Modernidade/Colonialidade.

Como entrei no PROMESTRE dia 17 de março de 2020, "o dia em que a Terra parou", parafraseando Raul Seixas (1977), todo o projeto que eu havia organizado para ser desenvolvido de forma presencial com os estudantes, ficou suspenso. O desenvolvimento da aula histórica, metodologia que seria aplicada em minhas aulas de História, teve que ser adaptada para o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Para trabalhar os povos indígenas em Minas Gerais na contemporaneidade, criei um roteiro de estudo. Esta prática foi adotada pela Rede Municipal de Belo Horizonte, durante o período pandêmico, para diminuir os impactos das medidas de isolamento social sobre a aprendizagem. Os roteiros de estudo foram disponibilizados e puderam ser visualizados no Google Sala de Aula[7] ou impressos diretamente na escola. Esses roteiros foram produzidos por nós, professoras/es da instituição, para completar a carga horária de ensino remoto emergencial.

Mas o que vem a ser uma aula histórica? Uma forma de realizar o percurso da metódica da ciência, para a formação do pensamento histórico e desenvolvimento da competência de atribuição de sentido com os estudantes. Esta metodologia foi criada pela professora Maria Auxiliadora Schmidt, da Universidade Federal do Paraná. Ela propôs esse conceito a partir da matriz disciplinar da ciência da história na concepção de Jörn Rüsen.[8] Para entendermos melhor, vou comparar a Aula Histórica com uma engrenagem de relógio. Ela segue alguns fatores interligados que lhe dão movimento. Inicialmente parte da investigação das carências dos estudantes em sua consciência histórica; trabalha com conceitos substantivos e de segunda ordem que estruturam o pensamento historiográfico; analisa as fontes históricas e produz novas narrativas.

Ao longo da minha experiência enquanto docente, e lá se vão 25 anos ministrando aulas de História, cheguei à conclusão que a pesquisa acadêmica e a práxis diária em sala de aula não estão apenas interligadas, mas fazem parte de um mesmo processo. A História só faz sentido para os nossos estudantes quando eles entendem que também fazem parte do processo de construção do conhecimento histórico. Deste modo, criam evidência histórica que lhes permitem apresentar um contexto através das diferentes formas de narrativa.

Quando analisei o livro didático de História do 7° ano do Terceiro Ciclo disponível em minha escola para trabalhar com os estudantes as temáticas indígenas, percebi um hiato entre as pesquisas atualizadas no campo da história indígena e da produção bibliográfica feita por autoras/es indígenas. Os livros de História ainda em 2024 se parecem com os livros que estudei nos anos de 1980, mesmo após a última versão da Base Nacional Comum Curricular. Segundo os autores Nayara Carie e Pablo Lima (2018), a história ensinada nos livros didáticos da Educação Básica ainda aborda os povos originários em uma perspectiva eurocêntrica. Continuam submetidos aos interesses dos colonizadores europeus e de maneira generalizada.

---

[7] Ferramenta digital *online* em que professores e estudantes podem fazer encontros virtuais. Uma sala de aula virtual.

[8] Jörn Rüsen é um historiador e filósofo alemão. Seus escritos e pesquisas abrangem todo o espectro da teoria e metodologia histórica, historiografia e métodos de ensino de História.

Incomodava-me e ainda me incomoda profundamente pensar que a morte dos meus antepassados era e ainda é descrita no livro didático de História como um movimento de "limpeza" do território para a construção da nação brasileira. Assim como se cortavam as árvores, dizimavam as populações indígenas para o avanço do "progresso". Partindo do princípio que as narrativas oficiais (livros didáticos) sobre os povos indígenas são incompletas, generalizantes e acima de tudo racistas, a voz dos próprios indígenas contando suas histórias e seus modos de vida é de suma importância. As publicações feitas hoje por autoras/es indígenas também oferecem possibilidades para estudo nas escolas não indígenas. A relativa quantidade de publicações destas/es escritoras/es produzidas neste início do século XXI, de forma autoral ou coletiva, nos auxiliam nessa desconstrução de estereótipos.

Como os roteiros de estudo foram produzidos por nós, professoras e professores, durante o período pandêmico, foi a oportunidade que eu tive para elaborar o material que seria utilizado pelos estudantes, partindo de fontes históricas "outras" sobre os povos indígenas e valorizando o protagonismo das/os estudantes. Seguindo os objetos de conhecimento e habilidades essenciais de História para o 7º ano, descritos na matriz referência da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, elaborei perguntas para entender a ideia que as/os estudantes traziam a respeito dos povos indígenas. Em sequência, foi pedido aos estudantes que fizessem uma nuvem de palavras,[9] tendo como palavras-chave "povos indígenas".

Figura 1 – Nuvens de palavras criada pelos estudantes

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

A elaboração destas nuvens e a conclusão do roteiro de estudo só foi possível com o gradativo retorno presencial dos estudantes em agosto de 2021. Muitos não

[9] Gráfico digital que mostra o grau de frequência das palavras em um texto. Quanto mais a palavra é utilizada, mais chamativa é a representação dessa palavra no gráfico. Ótima estratégia para trabalhar a consciência histórica das/os estudantes.

conseguiram desenvolver as atividades de forma remota devido à dificuldade de acesso aos recursos digitais. Muitas famílias não tinham acesso ilimitado à internet, outras não tinham celular e quando tinham era compartilhado, impedindo que, na maioria das vezes, as/os estudantes fizessem as atividades. Com o retorno inicial em "bolhas" de no máximo 16 estudantes, conseguimos desenvolver as atividades utilizando os *tablets* disponíveis na escola.

Todas as nuvens analisadas em maior ou menor proporção trazem elementos tradicionalmente associados aos povos indígenas, ressaltando sua ligação com a natureza. Percebi que isso reflete a percepção de que os povos indígenas ainda vivem nas florestas isolados nas matas e, portanto, fora dos centros urbanos, perpetuando a visão do "índio genérico". Na sequência do roteiro de estudo, os estudantes tiveram acesso a mapas de Minas Gerais e puderam perceber que os povos indígenas também estão em contexto urbano, nos grandes centros, como em Belo Horizonte e na região metropolitana. Também como fonte histórica, leram trechos de dois artigos: "Povos indígenas em Minas Gerais" (Camargo, 2020) e "Indígenas nas cidades: memórias 'esquecidas' e direitos violados – um olhar a partir da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), MG" (Baeta, 2021).

O primeiro artigo trouxe informações mais atualizadas sobre os povos indígenas em Minas Gerais, como quantitativos e localização, destacando os processos migratórios e de resistência de alguns desses povos originários. O segundo artigo narra a luta dos povos indígenas de Minas Gerais em contexto urbano pelo reconhecimento de seus direitos, com o relato da liderança indígena Marinalva Kamakã Pataxó Hã-Hã-Hãe.

A culminância da atividade se deu com pesquisas feitas pelas/os estudantes sobre os povos indígenas de Minas Gerais. As meninas e meninos pesquisaram e ilustraram, tiveram autonomia na escolha dos povos indígenas sendo protagonistas no processo de pesquisa. Dentre os povos indígenas escolhidos estavam os Pataxó Hã-Hã-Hãe, os Kaxixó, os Guarani, os Xakriabá, os Maxakali, Aranã, Pataxó e os Krenak.

Embora os textos produzidos pelos estudantes ainda estivessem muito atrelados aos sites pesquisados,[10] atitude compatível a estudantes desta faixa etária, também trouxeram reflexões, indicativos da expressividade dos sentidos da interpretação do tempo e, portanto, reveladora da consciência histórica. Quando solicitados a ler um texto, muitas vezes leem a partir de sua imaginação, criando correspondências e analogias, associando o que leem a outras "coisas" ou a outros elementos que já conhecem.

[10] Para mais informações sobre os povos indígenas e suas histórias, sugiro dois sites que podem ser também utilizados por estudantes de diferentes faixas etárias: Povos Indígenas no Brasil, disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal, e Povos Indígenas no Brasil Mirim, disponível em: https://mirim.org. Acesso em: 19 jul. 2023

Figura 2 – Representação dos Krenak feita por estudante do 7° ano

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2021.

A avaliação foi contínua, a partir da perspectiva da metacognição (o que os sujeitos sabem acerca do que eles aprenderam), fazendo com que as/os estudantes percebessem seu próprio processo de aprender (Schmidt, 2017, p. 70). O objetivo desta atividade foi pensar os povos indígenas no Brasil com um olhar mais localizado, ao pensar o estado de Minas Gerais, aproximando-os, assim, territorialmente, mas também ampliando a visão sobre a temática indígena, muitas vezes ainda trabalhada de forma estereotipada e pouco preocupada com a multiplicidade e com as lutas desses povos.

Considerações finais

Ao narrar as minhas experiências enquanto docente, fui revisitando lugares muitas vezes esquecidos. A Flávia Regina foi aos poucos, e com muita dificuldade, aparecendo. Foi na interlocução com as companheiras desta escrita coletiva que fui me soltando e entendendo o que seria uma escrita autobiográfica. Se o objetivo foi alcançado não sei ao certo. Mas repensar as minhas práticas, experiências e aprendizagens foi um importante movimento para que eu pudesse entender quem eu sou e por que as temáticas étnico-raciais são tão caras para mim.

Entendi ao longo de toda minha trajetória enquanto docente que a nossa formação continuada é fundamental para o nosso crescimento profissional, assim como o diálogo permanente com nossos pares para o desenvolvimento de práticas mais coerentes e assertivas. Sendo assim, abrir espaço para as temáticas indígenas em nossas salas de aula, para além do imperativo da lei, são ações urgentes e fundamentais se quisermos construir uma educação antirracista, democrática e equânime. E, quando não sabemos por onde começar neste processo de desconstrução de nossas práticas, comecemos pela literatura. As publicações produzidas hoje por intelectuais e

professoras/es indígenas também oferecem possibilidades para estudo nas escolas não indígenas e é um importante mecanismo na construção de uma educação antirracista, voltada para a valorização das relações étnico-raciais.

Ao longo do meu processo de pesquisa-ação, de escuta profunda das agências e urgências dos diferentes povos indígenas, fiz um levantamento interessante. Capitei uma série de textos, lives e *podcasts* feitos por indígenas e não indígenas, principalmente durante o período pandêmico, discutindo a cerca de todo este processo de resistência e sobrevivência após mais de 500 anos de exploração e genocídio.

Se de um lado a pandemia se mostrou uma tragédia mundial, possibilitou-nos ver e ouvir pessoas de diferentes partes do Brasil e do mundo. Com este material criei meu contrarquivo, minhas referências para instrumentalizar-me e utilizar como fontes em minhas aulas. Porém, senti a necessidade de compartilhar com outras/os professoras/es este rico material. Foi aí que surgiu o meu recurso educativo do PROMESTRE, meu perfil no Instagram,[11] para esse diálogo direto, efetivo com diferentes públicos interessados sobre as temáticas indígenas. A partir de então, tenho seguido nesta luta antirracista, fazendo *lives* e webinários em parceria com outras professoras, como a professora Fabíola Cristina Santos Costa,[12] também da Rede Municipal de Belo Horizonte. Foi assim que a Flávia professora aos poucos foi se transformando na professora das temáticas indígenas.

Para além das aulas de História, as temáticas indígenas devem perpassar por todo o currículo da Educação Básica. A Lei n° 11.645/2008 determina que a sua inserção deve estar presente em "todas" as disciplinas e/ou áreas do conhecimento, assim como deveriam estar nos currículos das licenciaturas, para que futuras/os professoras/es se formem dentro desta perspectiva. Sigamos na luta!

Referências

BAETA, Alenice. Indígenas nas cidades: memórias 'esquecidas' e direitos violados – um olhar a partir da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH), MG. *In*: Site do Frei Gilvander Moreira, 28 abr. 2021. Disponível em: https://gilvander.org.br/site/indigenas-nas-cidades-memorias-esquecidas-e-direitos-violados-um-olhar-a-partir-da-regiao-metropolitana-de-belo-horizonte/#_ftn1. Disponível em: 10 out. 2024.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994.

[11] Ver: https://www.instagram.com/tematicasindigenas/.

[12] Fabíola é autora de capítulo neste livro: O tornar-se negra de uma professora e os seus processos de subjetivação: a luta por uma educação antirracista com as crianças da Educação Básica.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura AfroBrasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: https://normativasconselhos.Mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

CAMARGO, Pablo Matos. Povos indígenas em Minas Gerais. *Cedefes*, 26 dez. 2020. Disponível em: https://www.cedefes.org.br/artigo-povos-indigenas-em-minas-gerais/. Acesso em: 20 dez. 2021.

CARIE, Nayara; LIMA, Pablo. Da história dos índios às histórias indígenas: descolonizando o ensino de história. *Educação*, Santa Maria, v. 43, n. 4, p. 773-790, 2018.

DORRICO, Julie. *Eu sou Macuxi e outras histórias*. Belo Horizonte: Caos e Letras, 2019.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. *In*: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. *Escrevivência*: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação & Sociedade*, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

HEYMANN, Luciana Quillet. O devoir de mémoire na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. *In*: GOMES, Ângela de Castro (Org.). *Direitos e cidadania*: memória, política e cultura. Rio de Janeiro: FGV, 2007. p. 15-43.

KAMBEBA, Márcia Wayna. *Ay Kakyri Tama*: eu moro na cidade. 2. ed. São Paulo: Jandaíra, 2022.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

MUNDURUKU, Daniel. *Sobre piolhos e outros afagos*. São Paulo: Brinque Book, 2005.

NOVA LEI denomina o 19 de abril como Dia dos Povos Indígenas, em substituição a Dia do Índio. *In*: Câmara dos Deputados, 11 jul. 2022. Disponível em: https://www.camara.leg.br/noticias/896465-nova-lei-denomina-o-19-de-abril-como-dia-dos-povos-indigenas-em-substituicao-a-dia-do-indio/. Acesso em: 12 jun. 2023.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidade do poder e classificação social*: epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Darcy. *Os índios e a civilização*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

RÜSEN, Jörn. *Contribuições para uma teoria da didática da história*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado*: cultura da memória e guinada subjetiva. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere*, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

TOLENTINO, Luana. *Outra educação é possível*: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza, 2018.

WERÁ JECUPÉ, Kaká. *A terra dos mil povos*: história indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis, 2020.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS E DO AUTOR APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Flávia, prazer em te conhecer mais um pouco. Muito obrigada por chamar minha atenção para a urgência de entender e estudar mais as legislações, teorias e ideias ligadas às culturas indígenas. Tornei-me uma especialista em educação das relações étnico-raciais, mas me falta a compreensão mais profunda sobre as culturas indígenas. Você nos apresenta indicações bibliográficas muito importantes para os trabalhadores da Educação Básica. Aliás, amei assistir a live que você e Fabíola fizeram este ano sobre a comemoração do dia dos povos originários: foi orientador! Eu tenho tanto pra aprender!

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Belo Horizonte, 29 de outubro de 2023.

Ei, Flávia! Adorei a forma como você comunica a sua experiência. Algo que me chamou atenção é que sua pesquisa se deu em um contexto de exceção, onde não sabíamos o que iríamos fazer nem mesmo o que seríamos de nós no mundo. Na nossa vivência dentro da rede tudo era muito incerto. Produzíamos conteúdo, tentávamos dialogar com nossos estudantes, mas esbarrávamos nas dificuldades postas de interação social e virtual com o nosso público-alvo. E desse momento difícil você olhou para o seu objeto sob uma perspectiva diferente. E nos mostra que, mesmo diante de um momento desafiador, foi possível propor um trabalho relevante e cuidadoso com o tema e com as pessoas envolvidas. Queria dizer que a pandemia nos proporcionou novas formas de fazer contato com as pessoas e que você se utilizou disso para produzir um conteúdo informativo, educativo.

Henrique Melo Franco Ribeiro
Belo Horizonte, 15 de novembro de 2023.

Quanta riqueza e aprendizado em cada linha! Realmente essa pesquisa e a escrita autobiográfica nos coloca numa posição de protagonistas da nossa história, e ler um pouco da sua formação e percurso nos motiva a buscarmos ainda mais sentido ao que fazemos.

Ednalva Martins Santos
Montes Claros, 5 de abril de 2024.

MÉRCIA PATRÍCIO GRIGÓRIO VALÉRIO

Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2010.

Mestra (2022) em Educação na Linha de Pesquisa: Educação Ensino e Humanidades pelo Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). Pedagoga (2005) pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Especialista em Psicopedagoga pela Universidade FUMEC; em Alfabetização pela Universidade Cidade de São Paulo (Unicid); em Design Instrucional pela Senac; e em Cultura Literatura pela Faculdade São Luís.

Tenho experiência na área de Educação como Educadora Infantil; Coordenadora Pedagógica; Analista Educacional (Inspeção Escolar); Especialista em Educação (Supervisão Escolar); e Educação à Distância.

Orcid: https://orcid.org/0009-0008-4353-8456
E-mail: merciagrigorio@hotmail.com

CAPÍTULO 21

O ENCONTRO DA VIDA PROFISSIONAL E PESSOAL EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE – MG: TRAJETÓRIA DE UMA PROFESSORA DE ORIGEM PERIFÉRICA

Mércia Patrício Grigório Valério

Ao receber o convite para a escrita deste capítulo e ser apresentada a proposta do livro que o integra, fiquei imensamente interessada pela oportunidade que estes relatos têm de dar voz às experiências de sala de aula, por meio dos próprios profissionais que trabalham diretamente com os estudantes. No caso deste texto, o meu objetivo é apresentar a minha trajetória pessoal e profissional e a relação delas com a minha prática docente e seus impactos nas dinâmicas de ensino e aprendizagem, visando promover uma reflexão mais ampla entre os educadores sobre os conceitos e preconceitos enraizados ao longo de suas experiências de vida pessoal e profissional.[1]

Para descrever minha trajetória de professora de escola pública, é imprescindível passar pela minha vida pessoal, uma vez que as experiências que vivi na infância e na adolescência impactam diretamente na minha prática pedagógica. Diante disso, no decorrer do texto, apresentarei um recorte da minha infância e adolescência, bem como alguns projetos pedagógicos que participei e/ou desenvolvi, que tiveram relação com as minhas experiências pessoais.

Minha infância na Vila Vista Alegre

Nasci na cidade de Belo Horizonte – MG, em 10 de novembro de 1979. Sou a caçula de 12 filhos – sendo cinco vivos de Alice Patrício e José Grigório, casal que veio da cidade de Iapu – MG, em 1967, em busca de melhores condições de vida na capital. Fui criada na Vila Vista Alegre, na região Oeste de Belo Horizonte. A rua não era calçada, nem asfaltada, era de terra vermelha com muitos buracos, o que não impedia as crianças de brincarem ali de bola, pega-pega, brincadeiras de roda e tantas outras. Meu pai e minha mãe sempre foram envolvidos na vida comunitária por causa da Igreja Católica, meu pai se envolveu também nos movimentos sociais, fazendo parte da liderança da Associação Pró-melhoramentos da Vila Vista Alegre. Cresci vendo os dois ajudando pessoas por meio de grupos como Vicentinos e Pastoral da Saúde. Sempre admirei isso porque via nessas ações uma gratidão pelo fato de, uma vez, grupos como

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Regina Coele Cordeiro; Denise Alves dos Santos; Juliana das Graças Gonçalves Gualberto; Débora Marina Picinato; Flávia Regina de Oliveira Chaves; Ednalva Martins Santos; Maria Lúcia de Resende Lomba; e Libéria Neves.

esses os terem ajudado. Quando chegaram em Belo Horizonte, com três filhos pequenos, foram morar numa casa de um cômodo e receberam a assistência dos Vicentinos. A fé deles é o que muito me encanta, porque foi acreditando no "Deus da Vida" (expressão usada por meu pai, por influência das Comunidades Eclesiais de Base) que eles se reergueram e viram a necessidade de ajudar outras famílias a vencerem as dificuldades também.

A origem da Vila Vista Alegre se deu através de uma ocupação urbana da década de 1960. A Vila está incorporada no bairro com o mesmo nome, e a diferença de nomenclatura de bairro e vila se dá, entre outros fatores, pela infraestrutura das casas e ruas. A denominação de Vila Vista Alegre aconteceu no final da década de 1990, após a regularização das moradias. Na década de 1960, ao redor da área ocupada, já existiam casas no bairro Vista Alegre, Nova Cintra e bairro das Indústrias.

As pessoas que ali moravam viam com muita estranheza quem era morador da área de ocupação. Portanto, a região desenvolveu-se com seu território demarcado e segregado socialmente. Crescer em um bairro onde a segregação espacial era (e ainda é) bem demarcada em relação ao território não foi fácil, eu sentia o preconceito, mas não conseguia nominá-lo. Na minha infância eu não entendia como lugares tão próximos podiam carregar tanta diferença social e preconceito.

Nos anos iniciais do meu Ensino Fundamental (denominado naquele período 1º grau, que contemplava da 1ª à 4ª série), frequentei uma escola municipal no bairro Vista Alegre. Ali, vivenciei uma situação que contribuiu para despertar o início de uma consciência quanto ao espaço que eu vivia com a minha família. Quando eu tinha 9 anos, fui acompanhada de uma amiga à casa de um colega, e ele não estava. No outro dia na escola disse a ele que fui à casa dele devolver o caderno, e ele comentou: "Minha mãe falou mesmo que duas meninas da favelinha foram lá em casa". Aquilo me incomodou e eu cheguei em casa e perguntei à minha mãe por que ele respondeu à minha visita com aquelas palavras, afinal, a casa dele era muito perto da minha (uma distância de uns 200 metros). Foi quando ela me explicou que onde morávamos era uma "invasão" que havia começado com barracas de lonas e barracões improvisados. Ficou clara para mim a divisão territorial entre o bairro e a "invasão", denominação esta pejorativamente utilizada à época para as áreas de ocupação.

Já com 14 anos, uma amiga que estudava comigo me convidou para ir à casa dela e depois a chamei para ir à minha. Ela chegou acompanhada de um tio que a deixou na porta da minha casa e não entrou. Numa próxima vez que fui à casa dela, a mãe dela me chamou para conversar e disse que eu poderia continuar sendo amiga da filha dela porque quando soube que eu morava na favela ficou preocupada, mas o tio dela que a acompanhou era policial civil e disse que eu era de boa família, que meu pai era o Sr. José Grigório que tocava violão na Igreja Católica. Tem-se aí mais um exemplo de como as pessoas do bairro nos enxergavam.

Nesta mesma época, comecei a frequentar o grupo de jovens da Igreja Católica no bairro Vista Alegre. Com 17 anos, estava na liderança desse grupo e tive a oportunidade de participar de várias formações da Pastoral da Juventude. Os temas eram diversos, mas os que eu mais gostava eram os de abordagem social, e, por isso,

ingressei em trabalhos missionários e de voluntariado, dando continuidade às formações teóricas, mas desta vez realizando trabalho em campo por diversas cidades da região metropolitana e do interior de Minas Gerais. Neste mesmo período, eu estava no Ensino Médio cursando o Magistério, mas ainda definindo qual graduação queria fazer. Contudo, após o estágio do curso, tive a certeza de que queria lecionar, ainda que precisasse definir qual licenciatura cursar. Considerando o interesse que tinha no processo de ensino aprendizagem, optei por Pedagogia.

Meu olhar social na minha trajetória profissional

No ano 2000, sendo formada em Magistério, comecei a trabalhar como educadora infantil na Creche Comunitária Crescer com Amor, instituição conveniada à Prefeitura de Belo Horizonte, situada em uma região limítrofe entre o bairro Cabana do Pai Tomás e o Vista Alegre. No período em que trabalhei nesta instituição, participei da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP). Neste documento, a equipe pedagógica, por meio de pesquisa realizada com a comunidade, constatou que as famílias dos estudantes em sua maioria eram provenientes do norte de Minas Gerais e do sul da Bahia. Essas famílias vinham em busca de melhores condições de vida na capital.

A instituição, naquele período, passava por uma mudança na equipe gestora e a comunidade apresentava muita resistência com a forma de trabalho apresentada por eles. Ocorreram muitas transferências de estudantes para outra creche da região. Tendo por base o perfil da comunidade traçado no PPP, incluímos em nossa ação pedagógica um projeto que trazia características do lugar de origem daquelas famílias. Como culminância, na Feira de Cultura, as famílias foram à instituição e viram os trabalhos desenvolvidos pelas crianças em um ambiente temático que reportava a cultura do norte de Minas Gerais e do sul da Bahia. Este projeto contribuiu para a aproximação das famílias com a instituição e a valorização do trabalho das educadoras por parte destas famílias. Traçar este perfil e concretizá-lo em uma ação didática permitiu que eu compreendesse que a história da comunidade local interfere diretamente no interior da instituição.

Anos depois, trabalhando como coordenadora pedagógica em outro local, fiz parte de uma equipe multidisciplinar em uma instituição do terceiro setor, localizada no bairro Eldorado, em Contagem – MG. Neste espaço eram atendidos crianças e adolescentes, entre 5 e 17 anos, no contraturno da escola. Os educandos moravam nas áreas periféricas daquele bairro. Nesta experiência, a convivência com as famílias foi bem próxima e os projetos sociais desenvolvidos eram organizados de acordo com o perfil do grupo atendido.

Dentre as várias atividades que foram desenvolvidas no período em que eu trabalhei nesta instituição do terceiro setor, destaco o projeto de economia solidária desenvolvido com as mães dos educandos matriculados. O projeto surgiu da necessidade de cooperar com algumas mães que procuravam a instituição pedindo alimentos e/ou outros produtos de necessidades básicas. Sendo assim, o projeto

consistiu em ensinar esse grupo de mães a fazer produtos artesanais que eram vendidos, e o lucro era posteriormente repartido entre elas. Com esta experiência foi possível perceber que aquelas mães passaram a sentir que eram parte de um grupo e de um espaço social, criaram uma identidade e desenvolveram a autonomia, além de um interessante sentimento emergente de direito.

Vida profissional e pessoal se encontram

Quando escolhi o curso de Pedagogia e passei pela experiência de trabalhar na Creche Crescer com Amor, tracei um objetivo pessoal de ingressar como professora na Rede Municipal de Belo Horizonte. Por ser uma creche conveniada à Prefeitura de Belo Horizonte, tive a oportunidade de participar das formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (Smed). Por meio delas pude conhecer a proposta de educação da Rede. Eu via, então, a possibilidade de, enquanto professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desenvolver projetos interdisciplinares semelhantes aos que desenvolvi na creche.

Em 2010, atingi o meu objetivo ao ingressar, por meio de concurso público, na Rede Municipal de Belo Horizonte, na Escola Municipal Luiz Gonzaga Júnior ("Gonzaguinha"), na regional Barreiro, onde atuo até hoje e, no momento, exerço o cargo de Coordenadora Pedagógica Geral. No entorno da escola existe uma vila (Vila Santa Rita) e ocupações urbanas das quais provêm muitos desses estudantes, e as histórias de vida deles são semelhantes à minha. Por vezes, presenciei nas conversas entre os estudantes frases depreciativas sobre o lugar de moradia dos que eram da Vila e das ocupações, como a tentativa de um estudante de se mostrar melhor que o outro usando como justificativa o fato de morar em uma determinada rua, ainda que dentro da mesma vila, o que, na sua concepção, representaria uma diferença de status entre eles.

Essas questões já eram discutidas pela equipe pedagógica do "Gonzaguinha", que, ao longo de sua existência, procurou desenvolver trabalhos que contribuíssem para a valorização do local de moradia, da consciência a respeito de políticas públicas, dentre outros temas sociais. Para desenvolver esses assuntos, a cada ano letivo, a equipe pedagógica desenvolve um projeto interdisciplinar com uma temática única para toda a escola. Em 2016, o tema foi a cultura afro-brasileira. Para trabalhar o tema, busquei parceria com a auxiliar de biblioteca, desenvolvi com estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental um projeto intitulado *O samba e a nossa gente*. Naquele ano eu lecionava na turma as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, por isso o projeto foi incorporado no conteúdo dessas disciplinas. As atividades envolviam: a origem do samba; o preconceito; as letras de cunho social; o primeiro samba gravado e o samba como patrimônio cultural e imaterial do Brasil. Observei que durante as aulas os estudantes se mostraram interessados e fizeram relações do assunto abordado com o conteúdo estudado em História.

Figura 1 – Painel “O Samba e a nossa gente”

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2024.

Ao conhecerem a história do samba, por meio de vídeos, os estudantes perceberam que os locais onde as pessoas se reuniam para cantar e dançar eram semelhantes ao lugar onde muitos deles moravam. Uma aluna moradora da Vila Santa Rita sugeriu, e a turma aprovou, fazer para a mostra cultural um painel representando um morro e suas casas. A aluna disse que, se estávamos estudando sobre o samba e se ele nasceu na favela, o painel poderia contar com um mural com as casas de uma favela. Então, os estudantes participaram da construção das casinhas feitas de dobraduras e colagens e as representamos no morro. Terminado o trabalho, os estudantes, para a minha surpresa e satisfação, disseram que a estrutura espacial (claro que não com esses termos) do conteúdo do mural havia ficado igual à Vila Santa Rita e às suas ocupações.

Ao longo do desenvolvimento das atividades, os estudantes demostraram reconhecer naquele contexto a história do país e sua própria história. Por isso, percebi que o projeto contribuiu para um conhecimento crítico dos estudantes diante da cultura nacional, além de proporcionar a valorização do espaço físico e social que eles habitavam. Ressalto que, pela faixa etária dos estudantes, eles não abstraíram os conceitos trabalhados a ponto de nominá-los ou defini-los, mas desenvolveram atitudes que resultaram em comportamentos mais solidários e afetivos em suas relações interpessoais.

No ano seguinte, permanecendo com a turma, a temática da escola foi literatura. Porém, os estudantes ainda estavam imersos no assunto do ano anterior, pedindo, inclusive, que o painel que fizemos para a mostra cultural continuasse na sala. Em parceria com outra professora, realizamos o projeto *Canta Gonzaguinha*. Com ele foi possível continuar com assuntos relacionados ao tema anterior e trabalhar a literatura, conforme solicitado pela escola naquele ano.

Para cada autor/compositor escolhido estudávamos a sua biografia, as letras de algumas músicas e livros infantis escritos por ele. O projeto começou com a biografia

de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior (Gonzaguinha), que dá nome à escola. Embora ele não tenha livros infantis publicados, sua história de vida despertou grande interesse dos estudantes em saber como foi sua infância morando com os padrinhos num morro no Rio de Janeiro e os desafios que enfrentou. Estudamos também Chico Buarque, Gabriel O Pensador, Arnaldo Antunes, Lázaro Ramos e Fernanda Takai. Na mostra cultural, as turmas cantaram uma música de cada autor/compositor selecionado. Os dois projetos apresentados foram interdisciplinares, mas observei que estes despertavam o interesse das crianças pelo ensino de História, principalmente quando eles conseguiam fazer relações entre o lugar que moravam e o que já haviam estudado no conteúdo de História.

A pesquisa no mestrado: reflexões teóricas e práticas

Em 2020, ingressei no Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) com o propósito de investigar a influência do espaço sociocultural na aprendizagem do ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram várias abordagens teóricas investigadas, e busquei no letramento histórico e na consciência histórica as bases que acreditava ser essenciais para minha pesquisa.

A pesquisa considerou questões relacionadas à segregação socioespacial, nos trabalhos pedagógicos que desenvolvi, a maneira como o espaço físico dos educandos impacta nesse trabalho e, tendo em vista os processos de ocupação populacional da cidade de Belo Horizonte ao longo da história e os grupos sociais envolvidos, investigou de que forma o espaço sociocultural contribui para o conhecimento histórico nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e isso, especificamente, em uma escola da periferia de Belo Horizonte (Valério, 2022).

Para o letramento histórico, também conhecido como *literacia* histórica, embasei em Peter Lee (2016), precursor desse conceito. Com base nos estudos de Rüsen, pesquisador alemão, que analisa a consciência histórica, Peter Lee fala da importância do ensino de História como uma prática transformadora. Ele destaca a importância de o ensino de História ser uma construção que perpassa a vida escolar do estudante, levando em conta assuntos do cotidiano que dialogam com fatos do passado, realizando uma leitura ampla e crítica que teria início nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para a Consciência Histórica, utilizei as bases teóricas de Cerri (2011) Cerri e Costa (2021) e Barca, Martins e Schmidt. (2010). Ao analisar o ensino de História, Cerri (2011) conclui que o ensino escolar é apenas uma parte do conhecimento histórico apreendido pelo estudante, uma vez que o meio em que ele vive, o contato com os meios de comunicação em massa e os grupos que ele integra fazem parte da construção do conhecimento histórico.

Para Rüsen (*apud* Barca; Martins; Schmidt, 2010, p. 56), a consciência histórica é uma orientação temporal que une o passado, o presente e o futuro. "A consciência histórica serve como elemento de orientação chave, dando à vida prática um marco e

uma matriz temporais […] que flui através dos assuntos mundanos da vida diária". O autor defende que as perspectivas futuras estão associadas às interpretações históricas do presente, através das práticas sociais vividas pelos sujeitos. A consciência histórica aqui é entendida pela análise que os sujeitos fazem dos valores morais adquiridos e suas práticas na realidade. Interpretar as narrativas do passado e aplicá-las a uma realidade específica elucida o presente e demonstra a importância da consciência histórica como contribuinte da consciência ética e moral.

Concluiu-se, então, que *literacia* e consciência histórica são complementares, e exigem uma interpretação evolutiva a ponto de serem interiorizadas mentalmente e praticadas no cotidiano pessoal e social dos sujeitos. Elas são envoltas das práticas sociais, e, por isso, estão além do currículo formal estipulado pelo sistema de ensino. Todavia, o ensino de História está ligado à vida dos professores e dos estudantes através das relações sociais que são estabelecidas fora do ambiente escolar, ou seja, nas leituras de mundo que fazem ao ler uma notícia, assistir a um filme ou ao ouvir relatos de experiência na comunidade que vivem (Valério, 2022).

O PROMESTRE, buscando a integração da teoria e prática docente, possui como parte integrante da pesquisa a elaboração de um recurso educacional. Para minha pesquisa, o recurso educacional consistiu em um livro paradidático construído através de entrevistas semiestruturadas com os moradores da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas, tendo por embasamento os conceitos de letramento e conhecimentos históricos apresentados. Conforme Campello e Silva (2018), os livros paradidáticos surgiram na década de 1970 no meio editorial brasileiro como conteúdo complementar ao livro didático, com temas que incentivavam a leitura dos estudantes, sem prender-se às estruturas curriculares das disciplinas escolares. Neste início do século XXI, o termo *paradidático* aparece com outras denominações, como apoio didático; literatura e informativos; soluções educacionais. Os autores ressaltam que, dentre as editoras pesquisadas, uma delas explica com mais clareza o termo paradidático:

> textos que trabalhem o lúdico, a pluralidade cultural, a ética e outros valores que possam estimular os pequenos leitores […] a equipe projeta ampliar a linha de paradidáticos por meio de coleções que contemplem diversas áreas. Serão lançados clássicos da literatura, obras sobre meio ambiente, educação financeira e muitas outras […] a perspectiva é de trabalhar os paradidáticos de forma integrada com os livros didáticos (Salesianos, 2015 *apud* Campello; Silva, 2018, p. 72).

No meio acadêmico, também existem usos diferentes do termo *paradidático*. Os referidos autores separaram o uso no sentido de texto informativo e ficcional. Como ficcional, eles destacam livros literários que têm por finalidade ensinar algo para os pequenos leitores, como: valores sociais, lidar com o medo, o luto e as separações. Já os caracterizados por textos informativos são os que se aproximam do livro que foi produzido como recurso educacional da pesquisa. Neste ocorre uma aproximação curricular e interdisciplinar de forma não linear em relação ao ano de escolaridade, podendo, assim, ser utilizado e/ou adaptado para diferentes faixas etárias.

> Diferentemente do livro didático, o paradidático informativo não segue obrigatoriamente a seriação e a sequência de conteúdos recomendadas nos currículos. Alguns estudiosos veem isso como um aspecto positivo, pois nos paradidáticos, diferentemente dos didáticos, os temas costumam ser apresentados de forma menos fragmentada, possibilitando a relação com outras áreas do conhecimento e o uso de acordo com o perfil das turmas com as quais este material será trabalhado (Campello; Silva, 2018, p. 74).

Durante o processo de pesquisa, a pesquisa-ação uniu o embasamento teórico e a prática de sala de aula, ou seja, tanto a pesquisadora quanto a professora. Desse modo, a pesquisadora pertence ao ambiente pesquisado, permitindo avaliar empiricamente os problemas relacionados à segregação socioespacial e ao conhecimento histórico na prática de sala de aula. Esta interação foi importante para o processo de ensino aprendizagem dos estudantes do 3º ano A do Ensino Fundamental (2022) da escola investigada e foi também um instrumento eficiente para o desenvolvimento profissional da pesquisadora-professora.

Para iniciar a construção do recurso educacional, realizei com os estudantes um levantamento prévio a respeito da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas do entorno, bem como da identificação que cada estudante tinha de onde moravam (nome da rua e bairro). Neste levantamento prévio, os estudantes demonstraram dificuldade de nomear os lugares de moradia reforçando o entendimento, muitas vezes equivocado, que possuem do espaço físico, isto é, o lugar que eles habitam e a sua construção histórica, além do reconhecimento de pertencer àquele lugar.

A outra etapa para a construção do recurso educacional consistiu no estudo com a temática moradia, que envolveu assuntos como tipos de moradia, moradia e cultura, direito de moradia, moradia do passado e do presente, vilas do passado e do presente (para esse tema foi utilizada a história da construção de Belo Horizonte elaborada para o livro paradidático), vizinhança e família.

A última etapa foi a apresentação do livro paradidático e a sua construção aconteceu em 2022 com os estudantes do 3º ano A. No livro *Comunidade na história da cidade* (Valério, 2022), a protagonista Licinha é uma criança de 8 anos que mora na Vila Santa Rita. Um dia, enquanto a mãe dela arrumava o guarda-roupa, encontra um álbum de fotografia de 1994 com fotos. Nele continham fotos da sua mãe e de outras pessoas da Vila. Sua mãe começa a lhe contar as histórias e indica a ela outras pessoas para falar mais sobre a Vila. Por meio das histórias que ouve, a protagonista reconhece pessoas que ajudaram a construir a Vila Santa Rita e descobre a importância das fotografias que sua mãe guarda como fonte histórica.

O livro apresenta, em uma linguagem apropriada para o público-alvo, a história relatada nas entrevistas a respeito da Vila Santa Rita. De acordo com os moradores entrevistados, a Vila Santa Rita surgiu no final da década de 1980. Eles relataram ter vindo de várias partes de Belo Horizonte. Eram famílias que moravam de aluguel, mas a renda não era compatível com esse gasto, tendo eles de abrir mão de outras despesas para cumprir com o pagamento do aluguel. A fim de chamar atenção dos governantes

e da sociedade em geral, essas famílias se mobilizaram e acamparam na escadaria da Igreja São José, no centro de Belo Horizonte. O prefeito da época, Sérgio Ferrara (1986-1989), por meio do Programa de Habitação Popular, designou essas famílias para locais diferentes dentro do município, entre esses lugares está a Vila Santa Rita (Valério, 2022).

A Vila Santa Rita foi construída próximo a bairros já instituídos, como o Vale do Jatobá e o Conjunto Ernesto Nascimento. Os entrevistados relatam diversas falas de preconceito que sofreram por morarem na Vila, situações que ocorriam até mesmo dentro da escola. Para exemplificar, Júlia e Célia, que foram alunas da escola, contam que sofriam discriminação e que eram chamadas, de forma pejorativa, de "as meninas da Vila". De acordo com elas, os estudantes da Vila eram tratados pela vizinhança como se não tivessem direito de estudar naquela escola.

Figura 2 – Apresentação do portfólio com fotos da Vila Santa Rita na década de 1990

Fonte: Arquivo pessoal da autora.

Outra situação que destaco das entrevistas é a relatada por Flávio, na época com 28 anos, de acordo com ele, em 2018, ocorreu um acidente com um ônibus nas proximidades da Vila Santa Rita em que morreram cinco pessoas. Ao comentar o ocorrido com um amigo em um comércio no Vale do Jatobá, eles diziam da importância de cobrar providências das autoridades competentes, porém, foram surpreendidos pela fala do proprietário do estabelecimento que alegava que na Vila Santa Rita as pessoas não pagavam impostos, por isso os ônibus em condições precárias deveriam ser utilizados para atender àquela população (Valério, 2022).

Essas situações vivenciadas pelos entrevistados da Vila Santa Rita e por mim, na Vila Vista Alegre, representam, em parte, a consequência histórica da formação de Belo Horizonte. Sendo uma cidade planejada para ser a nova capital de Minas Gerais, ela foi construída nas áreas que pertenciam ao Arraial Curral del Rey. Sua construção, porém, desapropriou os moradores com indenizações que não davam a eles condições

de morar na nova capital, tendo eles que, como solução de moradia, ocupar os espaços vazios longe do centro, surgindo assim as primeiras áreas periféricas de Belo Horizonte.

O processo de desapropriação foi, na verdade, uma negociação de compra e venda entre o Estado e os proprietários de terrenos do Curral del Rey. Porém, os mais pobres foram os mais prejudicados, porque, "espontaneamente, não trocariam por qualquer dinheiro o bem-estar de que gozavam em suas pobres vivendas" (Dias, 1997, p. 83). Entretanto, Aarão Reis "não queria nenhum dos antigos habitantes de Belo Horizonte dentro da área urbana ou suburbana traçada para a nova cidade, e que tratasse o povo de ir se retirando" (Dias, 1997, p. 83). Mesmo insatisfeitas, as famílias foram migrando para os arredores da nova capital. Essas áreas foram tomando proporções maiores com a chegada dos operários que vieram trabalhar na construção da cidade em outros momentos, como o crescimento industrial das décadas de 1960 a 1980.

Em conjunto com as entrevistas realizadas com as lideranças comunitárias da Vila Santa Rita e das ocupações urbanas do entorno e minha trajetória pessoal, foi possível demonstrar que o ensino de História precisa ser crítico e reflexivo desde os anos iniciais do Ensino Fundamental. Portanto, é importante que o estudante seja introduzido a temas de relevância social no início da escolarização, a fim de formar uma base conceitual para a ampliação do conhecimento ao longo da sua vida escolar. A pesquisa de mestrado contribuiu para o ensino voltado para as práticas sociais, isto é, trabalhar em sala de aula temas que possuem relação com o dia a dia do estudante, mais especificamente do lugar de moradia de muitos estudantes e a história de seus moradores.

Para os estudantes que moram na Vila Santa Rita e nas ocupações do entorno, a pesquisa se mostrou importante para a valorização da comunidade onde moram, e para aqueles estudantes que vivem no Conjunto Ernesto Nascimento ou em outros bairros vizinhos, contribuiu para que eles pudessem conhecer a história da Vila Santa Rita e das ocupações e construir novos conceitos em relação à sua história, bem como a de seus moradores. Para mim, como pesquisadora, foi essencial para a reflexão da minha ação docente e ampliação do conhecimento teórico acerca do ensino, em específico o de História, considerando as práticas sociais.

Considerações finais

Neste capítulo, fiz um recorte da minha vida pessoal e profissional, a fim de demonstrar a relação que existe entre elas e o impacto que faz na minha prática com os estudantes em sala de aula. Ressalto que o trabalho pedagógico não se faz sozinho, existe uma equipe que se empenha em torno dos objetivos de aprendizagem. Por essa razão os resultados a serem alcançados dependem e são atribuídos à equipe de professores que faço parte.

O que destaco é a importância de nossas experiências pessoais nas ações em sala de aula, em especial em relação ao relacionamento com os discentes. Dentro da escola são diversas as experiências de vida. Mas de que maneira elas estão interferindo na

convivência diária com os estudantes, no diálogo entre os docentes e nas formações continuadas? De que forma podemos criar conceitos de aprendizagem voltados para o público que trabalhamos, no meu caso, estudantes moradores de periferia, que valorizem suas competências e contribua para que os estudantes possam atuar na sociedade sentindo-se pertencentes a ela?

Referências

BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (Org.). *Jorn Rüsen e o ensino de história*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

CAMPELLO, Bernadete S.; SILVA, Eduardo V. da. Subsídios para esclarecimento do conceito de livro paradidático. *Biblioteca Escolar em Revista*, v. 6, n. 1, p. 64-80, 2018. Disponível em: https://www.re vistas.usp.br/berev/article/view/143430. Acesso em: 23 jul. 2021.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando; COSTA, Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, v. 37, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/ZRznr4vx dbM45PDwGG7nNgx/?lang=pt. Acesso em: 8 out. 2022.

DIAS, Francisco Martins. *Traços históricos e descriptivos de Bello Horizonte.* Belo Horizonte: Arquivo Público Mineiro, 1997.

LEE, Peter. Aprendizagem histórica: pesquisa, teoria e prática. *Educar em Revista*, v. 60, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/kGFY5FDV CVz6J8DJCKwbqcT/?lang=pt. Acesso em: 6 out. 2020.

VALÉRIO, Mércia P. G. *O espaço sociocultural e sua contribuição para o conhecimento histórico nos anos finais do Ensino Fundamental*: um estudo de caso de uma escola situada na periferia de Belo Horizonte. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Mércia, muito prazer! Obrigada pelo lindo capítulo sobre vida e território, que são elementos que se entrelaçam e colaboram com a constituição de sujeitos. Adorei encontrar um pouco da história da Creche Comunitária Crescer com Amor, uma das instituições que acompanho hoje, enquanto Assessora Pedagógica da Diretoria Regional Oeste (DIRE-O) e instituição que respeito e admiro.

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto
Belo Horizonte, 2023.

Mércia, muito obrigada pela oportunidade de ler um "trecho" da sua história, da sua trajetória de vida! Parabéns pelo compromisso de valorizar o contexto dos estudantes! Parabéns por possibilitar às crianças/aos estudantes a oportunidade de, no cotidiano vivido nas instituições educativas e nas escolas, compartilharem os seus contextos de vida e, também, aproximarem-se de outros contextos. Entendo que, nessa dinâmica, a trajetória educativa torna-se muito mais significativa para todos/as!

Débora Marina Picinato
Florianópolis, 2023.

Mércia, para nós, professores, ter acesso a esse texto vai ser bem rico para pensarmos em outras formas de trabalho com as crianças, além do que fazemos no dia a dia. Seu texto é enriquecedor e muito gratificante.

Denise Alves dos Santos
Belo Horizonte, 2023.

Conhecer pessoas, caminhos, estreitamentos e voos… Penso que cada parágrafo seu nos conecta com todas as outras histórias que mesmo sendo separadas num espaço-tempo, nos coloca em sintonia.

Ednalva Martins Santos
Montes Claros, 2024.

HENRIQUE MELO FRANCO RIBEIRO

Trabalho com o Ensino de Ciências para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2011.

Estudei na Faculdade de Educação da UFMG e por lá me tornei pedagogo (2009) e mestre (2013) em Educação. Na graduação, durante o mestrado e já depois de formado, fui bolsista e colaborador do Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (CECIMIG).

Em 2014, iniciei parcerias com o Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); o Laboratório de Microbiologia do Instituto de Ciências Biológicas da UFMG; a Escola de Medicina Veterinária da UFMG e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), pois acredito na presença da Universidade dentro de sala de aula para ampliar nossas vozes, abrir espaços para nossa formação contínua e para o desenvolvimento de vivências impactantes na vida de nossos estudantes. Adoro participar de Feiras de Ciências: na minha cidade, no meu estado, no meu país e, quiçá, fora dele! Em 2024, iniciei a escrita de um novo capítulo na minha história, na implementação de uma escola pública de Educação Integral em Belo Horizonte.

Orcid: https://orcid.org/0009-0003-0964-8022
E-mail: henriquemfribeiro@gmail.com

CAPÍTULO 22

PARCERIA ENTRE A ESCOLA BÁSICA E A UNIVERSIDADE POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: CONSTRUINDO EXPERIÊNCIAS

Henrique Melo Franco Ribeiro

Como o poeta, inquieto, na solidão das palavras que a pena não queria escrever, encontro-me à frente de um velho notebook, com palavras teimando em não serem digitadas. Ao longe ouço o som de uma ambulância se aproximar rapidamente e, absorto em meus pensamentos, lembro-me de que estou em um quarto de enfermaria acompanhando minha tia-avó Helena, mais do que mãe, inerte, à beira dos seus 99 anos.[1]

Quando ela tinha 74, eu entrava no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG), oriundo de uma escola pública de alta vulnerabilidade social da cidade de Contagem – MG. Nos seus 77 anos, influenciado pelo contato com o grêmio escolar e as discussões sobre a escola pública, na efervescência do governo Fernando Henrique Cardoso, decido ser professor da Educação Básica. Contrario meus amigos, não vou para a engenharia e passo no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG). À frente, um mundo de ilusões, típicos da minha adolescência, descortinava-se, pouco a pouco, nas delícias e nas dificuldades de se formar e ser professor.

Minha infância fora marcada pela presença de sete tias-avós, todas solteiras, criando o último sobrinho-neto. Quando entro na escola, o contato com elas passa a ser apenas nas férias. E a saudade que me invadia com muita força era despistada no meu encanto pela escola e por meus professores. Talvez o desejo em ser professor de escola pública tenha nascido da minha relação com ela. A dificuldade de me relacionar com muitos dos meus colegas, menos tímidos do que eu, isolava-me na biblioteca, na busca de me proteger. Assim o meu contato com os livros, com a pesquisa daquilo que me deixava curioso, dava-me condições de conversar com meus professores.

Meus pais não participavam muito da minha vida escolar. A rotina pesada de trabalho e a percepção de que eu era um filho muito aplicado talvez justificasse a ausência deles nas reuniões de entrega de boletim e nas festas. Eu, naquela época, não sentia falta da presença deles. A vida transcorreu sem maiores sobressaltos e a minha experiência escolar foi muito positiva. Na verdade, eles fizeram aquilo que eles deram conta naquele momento e houve, de certa forma, uma liberdade para que eu descobrisse como eu gostaria de seguir. É que anos mais tarde, encontrei-me com um colega do

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Flávia Regina de Oliveira Chaves; Luciana de Souza Matias; Noeme Rosa de Carvalho; Denise Alves dos Santos; Regina Coele Cordeiro; Andréia Cristina Pereira; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Ronaldo Manoel das Mercês.

Ensino Fundamental e pude perceber que as escolhas que fiz naquele momento da minha infância ajudaram-me a trilhar caminhos menos tortuosos. Não falo aqui sobre méritos, falo sobre pequenas decisões que podem impactar no nosso futuro.

Quando penso na escolha da graduação e no fato de ter sido bolsista de extensão do Centro de Ensino em Ciências e Matemática de Minas Gerais (CECIMIG) da FaE/UFMG, lembro-me de que adorava as aulas de Ciências no Fundamental, e de Física e Biologia no Ensino Médio. Nunca descobri o porquê de detestar Química. Não sei se por ela ou pela música daquela banda que embalou a minha adolescência. De fato, o interesse pelo ensino de Ciências foi despertado, aflorado, principalmente quando comecei a refletir sobre a sua importância desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao longo do curso de graduação, percebi que a ênfase maior, quando se tratava de discutirmos sobre metodologias de ensino, era dada às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Embora eu entendesse os motivos para que essas duas disciplinas ganhassem maior atenção, não concordava que outras disciplinas, como Geografia, História e Artes, por exemplo, tivessem um menor enfoque ao longo do percurso.

A experiência de fazer parte do Centro de Ensino de Ciências e Matemática de Minas Gerais (Cecimig) possibilitou-me o contato com professores, estudantes e orientandos de todas as disciplinas que compõem a área das Ciências Naturais e isso aguçou minha curiosidade para o seu ensino e a sua relação com os Anos Iniciais. Participei, enquanto bolsista, da execução do curso de pós-graduação Ensino de Ciências por Investigação (Enci), oferecido pelo Cecimig a docentes com habilitação no ensino de Biologia, Química, Física e Ciências. Além da participação em outros projetos e pesquisas desenvolvidas naquele Centro, anos mais tarde, fui tutor presencial do curso de Especialização em Educação em Ciências para professoras do Ensino Fundamental 1 (ECEF1).

Quando ingressei no curso de mestrado, na Linha de Pesquisa Ensino e Ciências, ainda não tinha experiência docente, a não ser aquela advinda das disciplinas de estágio constantes do conteúdo programático do curso de Pedagogia. O interesse era pesquisar sobre o papel da avaliação no ensino de Ciências, quando surgiu a oportunidade, ainda nos seis primeiros meses do curso de mestrado, de assumir um cargo como professor de 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental do município de Belo Horizonte. A partir de então tive a oportunidade de experimentar o exercício docente, tendo a experiência dos limites e desafios sempre presentes nesta atividade. Esse contato com o chão da sala de aula inclusive mudou meu objeto de pesquisa.

Minha dissertação, intitulada *Formação de valores e atitudes: como professores do Ensino Fundamental enfrentam este desafio* (2013), discutiu sobre práticas de professores da Educação Básica em relação a construção de valores e atitudes em uma escola de alta vulnerabilidade social. A lógica não foi apontar aquilo que faltava ou aquilo que não dava certo, mas publicizar experiências e tentativas positivas que poderiam influenciar o fazer pedagógico de tantos outros professores. Mas isso é história para outro momento, pois, quando pisei na minha primeira escola, escutei da vice-diretora que eu não duraria uma semana lá.

A recepção dos estudantes foi difícil porque eu era um homem no lugar da professora, e refletia, para muitos, a figura masculina daquele que oprime e que castiga. Na época não entendia muito bem os motivos para a péssima recepção que tinha recebido, tanto dos alunos quanto do grupo de professoras, que ainda não tinham trabalhado com um homem como professor dos Anos Iniciais. O tempo e a persistência, no entanto, foram meus parceiros. Depois, anos mais tarde, com o nascimento dos meus dois filhos, fui incorporando na minha prática um olhar mais doce e atento (outra história para outro momento), que me ensinou a ter empatia e resiliência.

No meio dessa efervescência de novidades, de sentimentos e da busca em me encontrar, tive que me posicionar e conquistar meu espaço. Ao relatar para a equipe gestora da minha primeira escola sobre o meu envolvimento com o ensino de Ciências, fui convidado a assumir esta disciplina no segundo ciclo de formação (4º, 5º e 6º anos). Junto a este convite me foi proposto que estudasse formas inovadoras de ensinar Ciências, a partir das necessidades dos estudantes, utilizando os recursos existentes na escola, como o laboratório de Ciências e a sala de informática, até então pouco aproveitadas por esse segmento de ensino.

Em 2014, ao mudar de escola, firmei parceria com o Museu de História Natural e Jardim Botânico da Universidade Federal de Minas Gerais (MHNJB/UFMG). Inseri-me em um projeto maior, *O Jardim Botânico vai à escola* (JBVAE), que envolvia diversas instituições no Brasil. A partir deste ponto vou relatar sobre a experiência de trabalhar em parceria com uma universidade sob a égide da extensão universitária, sobre os frutos advindos desse encontro e como essa experiência se entrelaça à minha prática docente. Em alguns momentos do texto, vou pedir licença aos meus colegas que me leem para dar voz às pessoas que ajudaram a forjar o professor que estou. Como dizia Mário de Sá-Carneiro (2016, p. 63), "eu não sou eu, nem sou o Outro/ Sou qualquer coisa de intermédio:/ Pilar da ponte de tédio/ Que vai de mim para o Outro".

Frutos da parceria entre universidade e escola

Eu preciso, neste capítulo, dizer sobre a importância da extensão universitária na minha formação acadêmica e profissional. No início deste texto, disse que fui bolsista de extensão. E, depois de formado, aproveitei-me dela na minha formação continuada. A extensão, atualmente um dos três pilares da proposta universitária (Moita; Andrade, 2009; Moraes, 1998), tornou-se obrigatória no Brasil a partir de 1968, por meio da Lei nº 5.540. Os estabelecimentos de ensino superior passaram a ser responsabilizados a estender à comunidade ações que a beneficiem, como cursos e serviços especiais, baseadas na interação social e na interdisciplinaridade (Forproex, 2007). Medeiros (2017, p. 13) afirma que "os avanços das ações relativas às práticas da extensão universitária no Brasil são inegáveis e se desdobram em meio a diversos projetos de cunho educacional, de assistência entre outros". A autora pontua a extensão como um elemento importante na formação de pessoas, ao aliar o conhecimento acadêmico, a

educação e a sabedoria popular. Isso possibilita no seu entender uma visão mais ampla da sociedade.

Ribeiro (2019) aponta que a política de extensão universitária objetiva promover a comunicação entre universidade e comunidade, favorecendo assim a divulgação do conhecimento. Uma das suas diretrizes, com foco na interação dialógica, busca romper uma concepção ultrapassada de extensão, cuja premissa é estender à sociedade o conhecimento que a universidade acumula, como uma via de mão única (Forproex, 2007; Castro, 2004). Nesse sentido, procuro demonstrar como uma parceria entre universidade e escola, pautada sob uma perspectiva horizontal, é possível baseada no diálogo entre as partes.

Em 2014, o MHNJB/UFMG ofereceu à minha escola uma parceria, na qual os professores que aderissem à proposta construíram projetos de acordo com a sua demanda de trabalho. A equipe técnica do Museu se predispôs a assessorar os professores e a contribuir com formações na área de Educação Ambiental. Além disso, auxiliaram na concepção do projeto, bem como no seu planejamento de forma dialógica e horizontal (Ribeiro, 2019; Medeiros, 2017; Forproex, 2007; Castro, 2004).

Ao aceitar participar desta parceria, como professor responsável pelas aulas de Ciências, desenvolvemos as seguintes ações com o MHNJB/UFMG:

Quadro 1 – Títulos dos projetos da parceria entre o Museu de História Natural e Jardim Botânico (UFMG) e a Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo (2014-2019)

Ano	Projeto	Público-alvo
2014	Seu Juca vai se mudar?!	150 estudantes do 5º ano
2015	Seu Juca vai se mudar?!	150 estudantes do 3º ano
2016	Seu Juca vai se mudar?!	150 estudantes do 3º ano
2017	Glossinha e a preservação dos polinizadores	150 estudantes do 3º ano
2018	O incrível invisível: microrganismos em ação	150 estudantes do 3º ano
2019	FeModesta: Feira de Ciências	150 estudantes do 6º ano

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Apesar da vontade de dizer muito sobre esses quatro projetos, tive que optar por fazer um recorte. Nele, entrarão *Seu Juca vai se mudar?!*; *O incrível invisível: microrganismos em ação*; e *FeModesta: Feira de Ciências*. Tentarei fazer breves relatos para que meus leitores percebam um pouco do meu percurso e de como fui costurando essas parcerias. Essa formação contínua teve muitas mãos no labor de sua construção. Um ir e vir constante.

Figura 1 – Parceria escola-universidade: registro no Museu de História Natural e Jardim Botânico (UFMG)

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2016.

Seu Juca vai se mudar?!

Este foi o primeiro projeto da parceria. Ele foi implementado durante três anos. No primeiro ano, o projeto tinha como público-alvo estudantes no último ano das séries iniciais (5º EF). Nos anos posteriores, ele atendeu crianças ainda menores, na faixa dos 8 anos de idade (3º EF).

O projeto fora inspirado no livreto *Seu Juca vai se mudar*, produzido pela equipe da Profa. Dra. Paulina Maria Maia Barbosa (Instituto de Ciências Biológicas da UFMG) como produto do Programa Pesquisas Ecológicas de Longa Duração (PELD/UFMG), financiado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Esse livreto contém apenas imagens, com linhas para o aluno descrever os acontecimentos percebidos.

Então a ideia, na sua primeira versão, era proporcionar aos estudantes, ao longo do ano, experiências que os possibilitassem escrever a história a partir das imagens. Cada um deles, assim, produziria um livro autoral, baseado no seu olhar e na forma como percebia as transformações que iam acontecendo no transcorrer das imagens.

Antes da realização do trabalho de campo no MHNJB, a equipe utilizou a personagem Seu Juca e sua história para trabalhar conhecimentos inerentes às imagens, dando subsídios às crianças para incrementar suas redações, entre eles: relações ecológicas entre os seres vivos, ecossistema aquático e uso da água pelo homem, dinâmica das matas ciliares, processo de compostagem e decomposição da matéria orgânica, entre outros.

O intervalo entre a primeira redação e o trabalho de campo foi de aproximadamente dois meses. Com a proposta de desafiar os estudantes a escrever um novo final para a história do Seu Juca, o roteiro do campo foi estruturado de modo

a contextualizar os conteúdos trabalhados em sala e promover o conhecimento sobre práticas de recuperação de áreas degradadas.

Após as atividades realizadas no MHNJB, as crianças reescreveram as redações, incentivadas a se apropriarem dos termos que foram introduzidos e contextualizados durante as aulas e o campo. O objetivo foi contribuir para a percepção delas sobre a temática ambiental, em que a personagem não tivesse a opção de partir e, sim, permanecer no lugar, restaurá-lo e preservá-lo para retornar à dinâmica natural do bioma, recuperando a área degradada. Elas foram instigadas a usar a criatividade e desenvolver um texto e desenho que expressassem os processos de recuperação dessa área pelo Seu Juca e um modo de convívio no espaço com uso consciente dos seus recursos.

Para cada criança, foi reproduzido um livreto individual, no qual as redações e desenhos foram transcritos e encadernados por elas mesmas. O trabalho culminou no evento escolar Dia da Solidariedade, quando foi realizada uma manhã de autógrafos, na qual os livros foram expostos à comunidade escolar e aos seus familiares. O projeto e seus produtos também foram apresentados pelos estudantes na I Feira Interinstitucional de Ciências Aplicadas e Tecnologias (Fecatec), realizada pela Estação Ecológica da UFMG e pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte em 2014.

Já nas versões posteriores, como os estudantes estavam ainda em processo de alfabetização, a equipe pedagógica elaborou uma história e, a partir dela, foram construindo ilustrações para fazerem o seu próprio livro. O *modus operandi*, portanto, foi muito parecido com o da primeira versão. Os estudantes tiveram contato com a reserva florestal do Museu, a equipe me auxiliou no planejamento e na condução das aulas, e o projeto participou no ano de 2016 da UFMG Jovem.

A experiência de participar da UFMG Jovem foi a responsável pelos desdobramentos que a parceria MHNJB/UFMG e escola tiveram a partir daí. O projeto *Seu Juca vai se Mudar?!* ficou em primeiro lugar na categoria Ensino Fundamental, e a escola foi contemplada com cinco bolsas de Iniciação Científica Júnior (ICJ), fomentadas pelo CNPq, durante dois anos. Esse fato chamou a atenção de toda a equipe para se preocupar em iniciar e manter uma cultura científica dentro da escola.

Para Vogt e Morales (2016) a cultura científica é um equilíbrio dinâmico entre a cultura (a sociedade) e a ciência, numa tensão em que há elementos da cultura e da prática científica. Eles afirmam que

> a construção da cultura científica no mundo contemporâneo […] é possível através de um processo de reflexão da própria ciência, mas por algo que não é ciência, embora, ao mesmo tempo faça parte constitutiva da ciência contemporânea: ela se dá pela comunicação, mais especificamente, pela divulgação científica (Vogt; Morales, 2016, p. 22-23).

Assim, "os produtos da pesquisa científica, na forma do conhecimento por ela produzido […] transformam a cultura imprimindo-lhe as formas e os conteúdos como hoje os vivenciamos e conhecemos" (Vogt; Morales, 2016, p. 24).

Figura 2 – Algumas premiações: bolsistas, Alessandra (MHNJB/UFMG) e eu

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

Nesse sentido, com a institucionalização da Iniciação Científica Júnior através do fomento do CNPq, a escola, com a participação do MHNJB/UFMG, tornou-se atenta à responsabilidade de ser o local onde o conhecimento científico se aproxima das necessidades da comunidade escolar. Chegamos à conclusão que, a partir daquele marco, a escola estaria preocupada em debater com os estudantes sobre os processos e a importância da ciência e do fazer científico na sua vida prática.

Com a nossa incursão em diversas feiras de ciências a partir de 2014, em outras cidades e até fora do estado, percebemos, tal como Santos (2012), que a nossa entrada nesse universo contribui para o desenvolvimento da cultura científica em nossa proposta pedagógica. O autor cita que as feiras de ciências são atividades de educação não formal, com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento da cultura científica. Na experiência dessa parceria ainda seria preciso trilhar um longo caminho até se chegar a uma feira de ciências produzida na própria escola.

O incrível invisível: microrganismos em ação

O incrível invisível foi pensado a fim de possibilitar o contato das nossas crianças com o tema microbiologia e servir como fonte de divulgação científica (Silva, 2006) do nosso trabalho para a comunidade escolar. O fato de elas não terem formada a sua capacidade de abstração e de se basearem ainda nas experiências concretas (Souza; Wechsler, 2014), impulsionou-nos a pensar em estratégias eficientes para tratar a temática. Utilizar a linguagem e a metodologia científicas na nossa prática em sala de aula poderia ser significativo para a experiência delas (Delizoicov; Lorenzetti, 2001).

Byrne (2011) defende que o tema microbiologia deveria ser incluído no currículo ao longo da Educação Básica a fim de que as crianças percebam que os microrganismos estão para além de assuntos ligados à saúde humana. De acordo com seu estudo, jovens de 14 anos possuem defasagem conceitual em relação ao tema. Estudá-lo desde

o início da escolarização ajudaria, além de entenderem o assunto com mais maturidade/clareza, a compreenderem ideias conceituais desafiadoras no futuro.

Partindo da premissa que a preservação passa pelo conhecimento e pela sensibilização, nós acreditamos que o tema é muito pertinente à vida de todos e conhecê-lo é também entender o funcionamento da natureza e das sociedades humanas. Somado a isso, justificamos a nossa escolha em divulgar todo o conhecimento gerado em nosso projeto a outras pessoas por meio de uma linguagem mais fluida e interativa. Para tanto, utilizamos como recurso de divulgação as redes e mídias sociais, através da gravação de vídeos e da interatividade que esses canais permitem com o público externo,[2] e a criação de um álbum de figurinhas em sala de aula.

Figura 3 – UFMG Jovem: Alessandra (MHNJB/UFMG) e bolsistas

Fonte: Arquivo pessoal do autor, 2018.

A tecnologia promove novas possibilidades de comunicação e permite ao indivíduo se comunicar/apropriar de novos conhecimentos no tempo que ele desejar e onde ele quiser (Costa *et al*., 2019). Além disso, o produto dos vídeos é reflexo não só dos saberes que circularam no grupo de estudo e na sala de aula, mas também do aprendizado que ocorre na família, nas conversas com os amigos, na percepção vinda do contato com o mundo exterior (Bortoliero, 2014). Já o álbum de figurinhas promoveria uma interação entre os estudantes, além de despertar a atenção pelo seu caráter lúdico.

Esses produtos são recursos para a promoção da divulgação científica. Através de uma linguagem simples, os vídeos e o álbum circulam informações sobre um conteúdo importante e que está presente no nosso cotidiano, excluindo o discurso dos cientistas e aproximando a sua realidade específica ao público leigo (Freitas; Moreira; Silva, 2016; Fraga; Rosa, 2015; Bueno, 2010).

Levamos a nossa pesquisa a mais feiras de ciências: Feira Mineira de Iniciação Científica (Femic), UFMG Jovem, Feira de Ciências, Tecnologia, Educação e Cultura da Universidade Federal de Viçosa (Fecitec/UFV), Ciência Jovem/Pernambuco, Mostra

[2] Conferir o canal do YouTube, disponível em: youtube.com/incrivelinvisivel.

de Investigação Científica da Secretaria de Educação de Belo Horizonte (Mice). O trabalho recebeu premiações nesses eventos e o inscrevemos na Premiação Hugo Werneck, onde ele foi considerado como o melhor exemplo de Educação Ambiental de 2018 no Brasil. As bolsas de ICJ não foram renovadas, mas os estudantes desejaram continuar em nosso projeto no seu último ano de escola. Então pensamos em executar uma feira de ciências no nosso quintal.

FeModesta

Se a Ciência é uma atividade prática (Rosa, 1995), por que não desafiar meus estudantes a investigarem situações presentes no seu dia a dia e em sua comunidade, que os permitiriam, se bem encaminhadas, a entender/vivenciar conceitos científicos através de situações locais? E por que não comunicar os resultados aos seus pares, familiares, amigos e professores?

Para pôr em roda esse movimento, tal como propõe Vogt e Morales (2016) acerca do desenvolvimento da cultura científica, foi proposto para o ano de 2019 a criação da 1ª Feira de Ciências da escola. Para que a ideia da *FeModesta* pudesse tomar forma tive que me debruçar sobre a árdua tarefa de aprender a orientar sobre algo que não sabia o resultado e, ato contínuo, aprender a ser um professor autônomo em minha própria prática pedagógica.

Gonçalves (2017), ao pesquisar sobre a oportunidade que alguns docentes tiveram em orientar estudantes em trabalhos práticos e investigativos, concluiu que, apesar das dificuldades em se trabalhar com o novo, eles assumiram esse desafio, aprenderam com eles e perceberam como a interação com a comunidade era importante. Baseados na vivência de muitos professores espalhados pelo nosso país, tentei, mesmo que timidamente, desafiar minha prática pedagógica, minha visão formadora, e aliar processos investigativos que favorecessem a construção do conhecimento pelo diálogo (Nascimento, 2013) e interações diversas com o texto e outros sujeitos.

Propus um curso de Iniciação Científica Júnior à coordenação pedagógica, a outros professores da escola e à direção, com uma aula semanal, para os 150 estudantes do 6º ano. A culminância do curso seria uma Feira de Ciências em que nossos atores comunicariam à comunidade escolar as suas experiências. A pretensão com este projeto foi a de aproximar os estudantes de uma visão mais adequada sobre o trabalho científico. Ao discutir qual a natureza desse conhecimento, busquei desconstruir alguns equívocos sobre a sua construção, como apontado por Gil Pérez *et al*. (2001). Procuramos demonstrar como todo o conhecimento emerge de um contexto. Existem problemas que lhe dão origem em meio a toda uma compreensão que uma sociedade tem sobre a realidade. Esse conhecimento também envolve a participação de vários atores, destacando-se aqui o papel do trabalho coletivo e cooperativo presente na história da Ciência. A sua evolução, bem como suas limitações e as perspectivas que se abrem, também foram objetos das nossas aulas.

Sob o ponto de vista docente, as ações começaram no ano letivo de 2019: propor aulas de Iniciação Científica Júnior para o 6º ano e uma Feira de Ciências em nossa

escola. Junto à equipe do MHNJB/UFMG, alicerçamos as aulas em torno de um curso que procurasse: discutir o que é Ciência; falar historicamente sobre a Ciência; apresentar métodos científicos; propor, na prática, atividades de cunho investigativo, que levassem os estudantes a refletirem sobre a produção do seu projeto de pesquisa e a realização do seu trabalho científico.

Para levarmos em frente a ideia, nossa equipe contou também com o diálogo intermitente com nossos pares e o apoio logístico e pedagógico da coordenação escolar. Essa ponte foi preponderante para que o projeto ganhasse corpo ao longo do ano letivo, apesar das dificuldades inerentes ao exercício docente e à falta de recursos financeiros para implementá-lo. Com os estudantes procuramos discutir a natureza do trabalho científico, levando-os a problematizar situações cotidianas. Daí, como aponta Carvalho (2013), procuramos criar uma sequência de etapas para que eles levantassem suas hipóteses e, com a nossa ajuda, entendessem a importância de dar um salto das experiências manipulativas à intelectual, discutindo e argumentando caminhos com o seu grupo de trabalho e com a equipe pedagógica.

Com a finalidade de esclarecer o que caracteriza o método científico e assim orientar o projeto de iniciação científica, iniciamos as nossas discussões em sala de aula em torno do conceito de senso comum. Em seguida, passamos a diferenciá-lo do conhecimento de natureza científica, tentando trazer à tona os contatos anteriores dos próprios estudantes com estes conceitos. Procuramos elucidar o papel das hipóteses e das teorias disponíveis como orientadoras para a investigação proposta pelos grupos e identificar os passos da elaboração de uma pesquisa científica: o estabelecimento do problema, dos objetivos gerais e específicos, da metodologia empregada para a coleta dos dados que satisfaria aos questionamentos e, nesta etapa do projeto, das previsões do pesquisador.

Os estudantes tiveram autonomia na escolha de seus problemas de pesquisa e foram assistidos durante todo o processo, como na elaboração dos questionários a serem aplicados a públicos específicos para a coleta de dados, na construção dos gráficos que compunham os resultados e na confecção dos banners, cartazes e outros recursos para a apresentação na FeModesta. Isso os permitiu trabalhar colaborativamente para o desenvolvimento do seu trabalho.

Construímos o entendimento de que para que o projeto acontecesse seria necessária uma dedicação que extrapolasse os muros da escola e que, além disso, conseguisse aglutinar o empenho de todos no planejamento, na organização e na sua implementação. Os estudantes tiveram que estreitar os laços, promovendo encontros presenciais extraturno, além de estarem conectados por aplicativo de celular e uso de e-mail. Somado a isso, estava o suporte familiar para marcar os encontros, no processo de convencimento de outras famílias sobre a importância de todos dividirem as tarefas e as realizarem separadamente e, em alguns momentos, em conjunto. Sobre os recursos tecnológicos percebemos a contribuição das famílias para a troca de experiências e reflexões em relação à pesquisa, para a interação entre os familiares e a descoberta significativa desses recursos como ferramentas de estudo.

A FeModesta contou com um total de 27 trabalhos, divididos nas seguintes categorias: um sobre Astronomia; um sobre Juventude; dois sobre Esportes; dois sobre Microbiologia; três sobre Educação; quatro sobre Música; quatro sobre Sociedade; quatro sobre Tecnologia; e seis sobre Meio Ambiente. Ela aconteceu durante um dia letivo e esteve aberta à comunidade escolar. Os estudantes do 6º ano apresentaram seus trabalhos durante 2h30min a toda comunidade escolar, incluindo os pais e demais familiares. As avaliações ficaram por conta dos professores da escola, de professores universitários convidados, da equipe do MHNJB/UFMG e de bolsistas de extensão da UFMG. Cada trabalho foi avaliado por três pessoas e seguiu os seguintes critérios: organização do stand; avaliação do banner, cartaz, maquete e demais recursos visuais; e avaliação da apresentação oral.

Foram premiados três trabalhos de acordo com os critérios adotados. Além disso, foi realizada uma votação para que o público visitante elegesse o seu trabalho preferido.

Autoavaliando a minha prática

As experiências dos projetos anteriores motivaram a elaboração da Feira e o planejamento das aulas de Iniciação Científica no âmbito do Ensino Fundamental. Essas experiências foram importantes ao passo que despertaram a atenção da nossa equipe para estabelecer o diálogo no planejamento e na implementação das ações; pensar no desenvolvimento de uma cultura científica no ambiente escolar; e refletir sobre o protagonismo juvenil nas ações pedagógicas desenvolvidas.

Compreendi, a partir daí, que um olhar sensível do professor seria importante para possibilitar um diálogo franco e horizontal. O estudante deveria participar ativamente de sua própria aprendizagem. Dele partem as dúvidas e os questionamentos. A tônica do diálogo mostrou-se importante para o desenvolvimento dos projetos. A universidade foi parceira da escola no sentido da horizontalidade, construindo ações e não às determinando. As constantes reuniões de planejamento foram assim preponderantes para delimitar os limites e alcances do nosso fazer docente. Esses encontros, portanto, tiveram natureza formativa na minha experiência como professor, além de transformar a minha prática.

O diálogo com a universidade no desenvolvimento das ações de extensão fez-me refletir sobre a importância de dar voz também aos estudantes. Se eu percebia essa relação de forma benéfica e formativa, por que não procurar estabelecer algo semelhante para eles? Essa relação também não deveria acontecer somente se atentando à parte procedimental, mas reconhecendo a criança como protagonista do processo educativo. Alice, uma de nossas bolsistas, certa vez refletiu que para ela "o nosso projeto não explora apenas as ciências (disciplina escolar) […] a gente aprende métodos e processos que nós precisamos para o nosso entendimento" (2019). E quais as possíveis reverberações dessa experiência na vida acadêmica desses bolsistas hoje em dia?

Ao apresentarem sua pesquisa, desde *Seu Juca vai se mudar?!* a Feira de Ciências, para a comunidade escolar e para os familiares, percebi o empoderamento daquilo que

os estudantes se propuseram a comunicar. Nascimento (2012, p. 45) afirma que, ao se colocarem nessa posição, eles passam a se representar de forma diferente: "a autoestima, a melhoria da imagem em si, o objeto concreto apresentado e exposto como prova incontestável da aquisição de competências e conhecimento são, para todos, formas de reconhecimento social incomparáveis".

Além disso, esse protagonismo está diretamente ligado ao desenvolvimento de uma cultura científica no espaço escolar. Ao se envolverem nos projetos, aprenderem a respeito da pesquisa e a relacionarem com as suas questões cotidianas, eles mobilizam saberes na construção de um conhecimento novo (Vogt; Morales, 2016; Nascimento, 2012).

Importante também, nessas considerações finais, pensar na minha formação continuada. Refletindo sobre o estudante Henrique, que teve nas aulas de Ciências do professor Dimas, no Ensino Fundamental, o encantamento com a procura por respostas, percebo que encontrei um modo de ser professor. É claro que ele vai se transformando e procurando tornar o desejo de parecer com meus professores mais real.

Nessas idas e vindas há o desgaste, o medo de errar e a sensação de impotência, mas também há a beleza da descoberta e de construir roteiros nunca antes pensados. Está aí a beleza da minha profissão.

E a vida continua…

No processo de escrita deste capítulo minha trajetória profissional mudou. Pensava que, se o meu caminho fosse o de ser professor da Educação Básica para sempre, encerraria minha carreira na Escola Municipal Professora Maria Modesta Cravo. Estava lá há quase 10 anos completos. Conhecia a comunidade escolar; a escola é próxima a minha moradia; e trabalhava em um local onde a relação estudante/professor era bem confortável.

No entanto, no último dia de novembro de 2023, recebi um convite para me encontrar com a direção da Escola Municipal Paulo Mendes Campos. Nesse encontro fui convidado a fazer parte de uma escola de Educação Integral, desde o berçário até o 9º ano e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). O convite inicial foi para coordenar os Anos Iniciais. Entretanto, no meio do caminho, acabei me tornando vice-diretor e vivencio agora questões ligadas à gestão desse enorme edifício (que faz parte do Patrimônio Histórico e Cultural da cidade de Belo Horizonte) e das dificuldades em implementar uma escola de Educação Integral em Tempo Integral (10h30min de atendimento). E cá estou construindo pontes com a universidade para pensarmos neste projeto-piloto para a nossa realidade.

A Prefeitura Municipal de Belo Horizonte adquiriu há um tempo um prédio tombado pelo patrimônio histórico durante o período crítico da Covid-19. Esse prédio abrigava o tradicional Colégio Imaculada Conceição, no coração da nossa cidade. Agora lá funciona o Centro de Educação Integral Imaculada Conceição, que abriga a Escola Municipal Paulo Mendes Campos, um teatro e um Centro de Línguas, Linguagens, Inovação e Criatividade.

O currículo da nossa escola foi pensado, e continua a ser construído, em eixos que dialoguem com o currículo básico e com vivências para além dele; com a Iniciação Científica e com os saberes populares; com multiletramentos, pensando nas diferentes formas de perceber e ler o mundo; e cuidando dos nossos estudantes por meio de grupos e assembleias criados para este fim.

Parece-me que um novo capítulo está a se formar…

** Helena, minha querida tia-avó, virou estrela em 2023 enquanto eu escrevia a primeira parte deste capítulo.*

Referências

BORTOLIERO, Simone Terezinha. A produção de vídeos científicos pela juventude no Youtube: inquietações e desafios. *In*: TAVARES, Denise; REZENDE, Renata (Org.). *Mídias e divulgação científica*: desafios e experimentações em meio à popularização da Ciência. Rio de Janeiro: Ciências e Cognição, 2014. p. 105-113

BUENO, Wilson Costa. Comunicação científica e divulgação científica: aproximações e rupturas conceituais. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 15, p. 1-12, 2010.

BYRNE, Jenny. Models of micro-organisms: children's knowledge and understanding of micro-organisms from 7 to 14 years-old. *International Journal of Science Education*, v. 33, n. 14, p. 1927-1961, 2011.

SÁ-CARNEIRO, Mário de. *Verso e prosa*. Porto: Assírio & Alvim, 2016.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. O ensino de Ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. *In*: _____. (Org.). *Ensino de Ciências por investigação*: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 1-19.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. *A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores*: ainda existem utopias realistas. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

COSTA, Luzinete Duarte *et al*. Feira de Ciências: aproximando estudantes da Educação Básica da pesquisa de iniciação científica. *Ensino em Re-Vista*, v. 26, n. 2, p. 504-523, jun. 2019.

DELIZOICOV, Demétrio; LORENZETTI, Leonir. Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, v. 3, n. 1, p. 45-61, 2001.

FORPROEX. *Extensão universitária*: organização e sistematização. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FRAGA, Fernando Bueno Ferreira Fonseca de; ROSA, Russel Teresinha Dutra da. Microbiologia na revista Ciência Hoje das Crianças: análise de textos de divulgação científica, *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 21, n. 1, p. 199-218, 2015.

FREITAS, Júlia Firme; MOREIRA, Leandro Márcio; SILVA, Fábio Augusto Rodrigues. Análise do conteúdo de microbiologia presente na revista Ciência Hoje das Crianças. *Revista Ciências & Ideias*, v. 7, n. 1, jan./abr. 2016.

GIL PÉREZ, Daniel *et al*. Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação*, v. 7, n. 2, p. 125-153, 2001.

GONÇALVES, Terezinha Valim. Oliver. Feiras de Ciências e formação de professores. *In*: PAVÃO, Antonio Carlos; FREITAS, Denise de. (Org.). *Quanta Ciência há no Ensino de Ciências*. São Carlos: EdUFSCAR, 2017. Não paginado.

MEDEIROS, Márcia Maria de. A extensão universitária no Brasil. *Revista Barbaquá*, v. 1, n. 1, p. 9-16, jan./jun. 2017.

MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando Cézar Bezerra de. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 269-280, 2009.

MORAES, Reginaldo Carmellio Côrrea de. Universidade hoje: ensino, pesquisa, extensão. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 19, n. 63, p. 19-37, 1998.

NASCIMENTO, Silvania Sousa do. Protagonismo juvenil e inovação no desenvolvimento de projetos educativos. *In*: MOURA, Maria Aparecida (Org.). *Educação Científica e cidadania*: abordagens teóricas e metodológicas para a formação de pesquisadores juvenis. Belo Horizonte: UFMG/PROEx, 2012. p. 39-46.

NASCIMENTO, Viviane Briccia do. Sobre a natureza da Ciência e o ensino. *In*: CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (Org.). *Ensino de Ciências por Investigação*: condições para implementação em sala de aula. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 111-127.

RIBEIRO, Henrique de Melo Franco. *Formação de valores e atitudes*: como professores do Ensino Fundamental enfrentam este desafio. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. As bases institucionais da política de extensão universitária. *Revista Internacional de Educação Superior*, v. 5, p. e019021, jan. 2019.

ROSA, Paulo Ricardo da Silva. Algumas questões relativas a feiras de Ciências: para que servem e como devem ser organizadas. *Cad. Cat. Ens. Fís.*, v. 12, n. 3, p. 223-228, dez. 1995.

SANTOS, Adevailton Bernardo dos. Feiras de Ciência: um incentivo para desenvolvimento da cultura científica. *Rev. Ciênc. Ext.*, v. 8, n. 2, p. 155-166, 2012.

SILVA, Henrique César da. O que é divulgação científica? *Ciência & Ensino*, v. 1, n. 1, p. 53-59, dez. 2006.

SOUZA, Natália Moreira de; WESCHSLER, Amanda Muglia. Reflexões sobre a teoria piagetiana: o estágio operatório concreto. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 134-150, 2014.

VOGT, Carlos; MORALES, Ana Paula. *O discurso dos indicadores de C&T e de percepção de C&T*. Madri: Catarata, 2016.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Henrique, sempre acreditei no protagonismo das/os nossas/os estudantes. Em seu relato, podemos perceber como essa horizontalidade entre a escola e a universidade foi se construindo a partir de seu olhar atento, de sua prática aplicada. A sua narrativa nos traz elementos importantes para compreendermos que as nossas práticas diárias, no chão da escola, não devem estar dissociadas dos conhecimentos acadêmicos. Para além dos seus exitosos projetos, a sua experiência como homem no lugar da "professora" levanta importantes questionamentos, reflexões, quebra tabus e rompe estereótipos na Educação Básica dos Anos Iniciais.

Flávia Regina de Oliveira Chaves
Belo Horizonte, 5 de junho de 2024.

Para mim o ponto mais importante destacado pelo professor Henrique na pesquisa é ver explicitado no decorrer de seu capítulo a presença deste olhar sensível em suas proposições e percepções pedagógicas do que é o trabalho a ser realizado no espaço escolar. A prática pedagógica descrita por ele é uma poética de esperançar, de plantar e de mudar. É perceptível o desejo de mudança e a crença, pois aposta em uma educação que possibilite aos estudantes, com quem constrói saberes científicos, outros rumos e destinos. O professor Henrique é nesta espiral o griot de outros capítulos na história de muitos, no que diz respeito a uma educação que proporcione ao estudante interesse pela pesquisa e pela descoberta, e consequentemente o aprendizado. É uma conexão, um esforço para que de fato a escola se transforme, como nos afirma Bell Hooks, buscando "ensinar de um jeito que respeite e proteja a alma" dos estudantes para que nenhum deles seja invisível.

Andréia Cristina Pereira
Belo Horizonte, 30 de junho de 2024.

Nasce um professor, brotam cientistas

Nos primeiros anos de ensino, um mundo a explorar,
Onde a ciência começa a magia revelar.
Com olhos curiosos e corações a palpitar,
Meninas e meninos descobrem o universo em cada olhar.

Entre livros e estrelas, um professor nasceu,
Apaixonado pela ciência, seu coração floresceu.
Com alma de explorador e desejo de ensinar,
Guiando jovens mentes, ajudando a sonhar.

No pátio da escola, a natureza é livro aberto,
Segredos da Terra, do Sol e do deserto.
Com microscópios e lupas, o mundo a ampliar,
Pequenos cientistas, ele inspira a sonhar.

Nas aulas com Seu Juca, histórias a contar,
Imagens que ensinam e ajudam a imaginar.
Relações ecológicas entre os seres vivos a estudar,
E o ecossistema aquático a compreender e admirar.

O uso da água pelo homem e a dinâmica das matas ciliares,
O processo de compostagem e a decomposição em seus olhares.
Cada conceito, uma aventura, cada descoberta, uma luz,
Meninas e meninos, guiados pela ciência que os conduz.

Com cores que se misturam e água que se transforma,
A magia da ciência nas aulas se conforma.
O professor, com sabedoria e amor,
Semeia o conhecimento, cultiva o esplendor.

Meninas e meninos, com mentes a brilhar,
Aprendem com ele a persistir e a questionar.
Nas salas de aula, começa a jornada,
De futuros cientistas, a mente aguçada.

O professor vê o futuro em cada estudante,
Transformando curiosidade em algo deslumbrante.
Em cada pergunta, uma porta a se abrir,
Ensinando a buscar respostas e a nunca desistir.

Nos primeiros anos, a ciência é aventura,
Que planta em cada criança uma sede de cultura.
E com o professor, essa paixão a guiar,
Meninas e meninos prontos para o mundo transformar.

Assim, nas salas de aula, renasce a esperança,
Com cada experimento, a alegria de uma criança.
Na descoberta do mundo, encontram seu lugar,
Com o professor apaixonado, a ciência a desbravar.

Luciana de Souza Matias – Ekedy Asà Omi
Belo Horizonte, 4 de junho de 2024.

JULIANA DAS GRAÇAS GONÇALVES GUALBERTO

Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2016. Pesquisadora das relações étnico-raciais. Em 2017 passei a integrar o Núcleo de Estudos das Relações Étnico-raciais; em 2020, a Coordenação Ampliada dos Núcleos de Estudos das Relações étnico-raciais da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte; e desde agosto de 2023, a equipe de assessoria pedagógica da Diretoria Regional de Educação Oeste.

Mestra em Educação (2011) pela PUC Minas de Belo Horizonte e Pedagoga (2006) pela Universidade FUMEC. Especialista em Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet/MG) e em Políticas Públicas para a Juventude pelo Instituto de Educação Continuada (IEC) da PUC Minas.

Professora pesquisadora associada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros/as (ABPN), integrante da equipe de coordenação do Grupo de Estudos Afropedagógico Sankofa, do Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb) e do Coletivo Esperançar de professores. Interesso-me pelos temas de pesquisa e ação: educação das relações étnico-raciais, alfabetização e letramento, juventudes, mobilização social e prevenção social das violências e da criminalidade. Sou mãe de duas crianças pretinhas: Francisco e Beatriz.

Orcid: https://orcid.org/0009-0004-6020-5566
E-mail: julianagoncalves.gualberto@gmail.com

CAPÍTULO 23

TORNAR-SE PROFESSORA NEGRA: ENTRE A CONSTRUÇÃO DE ESTRATÉGIAS PESSOAIS, O ATIVISMO E O ANTIRRACISMO NA VIDA E NA ESCOLA

Juliana das Graças Gonçalves Gualberto

Conceição Evaristo criou o termo *escrevivência*. De acordo com a autora, *escrevivência* nada mais é do que o ato de escrever a partir de suas próprias vivências. Evaristo acrescenta, ainda, que essa não é a escrita somente de si, ela carrega reflexões que não são só individuais, pois evoca toda uma coletividade. Nesta perspectiva, este texto reúne memórias, reflexões, sensações e desafios da minha constituição enquanto uma mulher preta que se tornou uma professora ativista. As memórias deste relato se iniciam na minha infância e atravessam o tempo até o meu ingresso na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG. Nesse caminho, essa narrativa tem por objetivo dar visibilidade à construção e ao fortalecimento da minha identidade racial por meio dos desafios apresentados pela vida e das vivências propiciadas pelos bons encontros, pelo estudo no campo das relações raciais e da minha construção como professora antirracista e alfabetizadora.[1]

Confesso que não foi nada fácil começar a escrever este texto.[2] Como professora pesquisadora (e bem treinada pela academia), estou acostumada com a escrita de textos acadêmicos, escritos de maneira estritamente formal e em terceira pessoa. Textos os quais pouco importam a minha opinião ou as minhas vivências sobre o assunto, o que é válido e verificado pela academia é a capacidade de escrita argumentativa sobre um determinado tema de pesquisa. Meu papel como professora pesquisadora, além de fazer com que vários autores conversem com o meu texto, é também tentar apresentar um ponto de vista original ou inovador sobre determinado assunto, ideia ou conceito que está sendo pesquisado. Já o exercício evocado pela *escrevivência* pode ser desafiador, porque memórias evitáveis de dor, vergonha, dúvida, revolta e medo sempre vêm à tona junto com as memórias de alegria, surpresa, emoção e saudade. A escrita autobiográfica também nos convida ao importante exercício de escolhas na condução da narrativa, por exemplo: quais as pretensões deste

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Mércia Patrício Grigório Valério; Denise Alves dos Santos; Débora Marina Picinato; Flávia Regina de Oliveira Chaves; Juliana Moreira Borges; Fabíola Cristina Santos Costa; Lidiane Pereira Evangelista; Ednalva Martins Santos; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Ronaldo Manoel das Mercês.

[2] Dedico este texto para Diogo, uma criança negra que atendi na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte na primeira escola que trabalhei e que não o compreendi. Espero que esteja bem e com saúde. Essa é a minha retificação.

texto? Quais memórias podem ser mais interessantes para os leitores deste texto? Quais vivências e práticas devo relatar e que podem inspirar outros colegas professores? Quais indicações de leitura são estratégicas e podem fisgar os leitores no que diz respeito ao enfrentamento ao racismo na vida e na escola?

Fui formada academicamente para pensar de maneira colonizada, mas tenho feito o exercício de tentar pensar de maneira decolonizada. Para Oliveira e Candau (2010), a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. Esse é um longo processo… Até para fazer a introdução deste texto resisto e volto a pensar de maneira formatada, mas, para não cair nas velhas (mas ainda importantes) ciladas acadêmicas, apresento-me!

Para organizar melhor as ideias que serão desenvolvidas aqui, dividi o texto em quatro seções e as considerações finais. As seções são as seguintes: "De menina quieta a jovem preta com a consciência racial em construção"; "O ensino superior e o processo de iniciação ao letramento racial"; "Exercitando a pedagogia fora dos muros da escola e esbarrando em contradições"; "Mudança de planos: a maternidade, o encontro com a escola de Ensino Fundamental e as práticas antirracistas na educação". Espero que a minha história possa te provocar e, ao mesmo tempo, te inspirar a contar sua história e seus desafios como professor/a da Educação Básica.

De menina quieta a jovem preta com a consciência racial em construção

Gosto de me apresentar como Juliana Gualberto, com nome e sobrenome. Acredito que assim as pessoas podem se lembrar mais facilmente de mim associando meu rosto ao meu nome. O nome foi escolhido por meu pai, o sobrenome é da família da minha mãe, sobrenome adotado pelo meu avô materno (que era um homem preto, neto de pessoas que foram escravizadas e natural de Santa Maria do Itabira – MG), que, ao sair de casa aos 18 anos, substituiu o seu sobrenome original na tentativa de construir uma nova trajetória de vida. Mais tarde, durante uma formação voltada para as relações étnico-raciais, descobri que, no período pós-abolição, a mudança do sobrenome foi algo muito recorrente entre os/as pretos/as libertos/as, como uma tentativa de se (re)constituírem enquanto sujeitos livres. Sou uma mulher preta de pele clara em função do casamento interracial dos meus pais. Nasci em 1979 e sou a filha mais velha de sete irmãos. Apesar de ter a pele clara, sempre fui lida socialmente como uma pessoa preta, pois os traços negróides e o cabelo crespo anunciam a minha condição racial, por esse motivo, nunca consegui ficar livre de insultos ou situações racistas. Desde a primeira infância vivencio situações racistas, seja em casa, na minha grande família ou na escola.

Meu pai, um homem branco de descendência portuguesa, vivia em conflito com ele mesmo e conosco. Teve que se casar com minha mãe, uma mulher preta, 10 anos mais jovem que ele, com quem teve um breve relacionamento, porque ela ficou grávida de mim em poucos meses de namoro. Ele vivia trabalhando, tínhamos poucos momentos de lazer, quando estava em casa, fazia uso abusivo de bebida alcoólica e era violento com a minha mãe e conosco. Violência que se tornou uma linguagem

familiar… Éramos objetalizados por ele: íamos, fazíamos e tínhamos que estar à disposição dele sempre, para qualquer coisa, deveríamos seguir suas vontades por mais malucas ou violentas que fossem. Quando saíamos com ele, lembro dele sempre andando à nossa frente e todos nós atrás. Tenho pouquíssimas memórias dele nos apresentando para alguém, não me lembro de ouvir ele nos elogiando ou demonstrando orgulho. Em casa não tínhamos liberdade para compartilhar com nossos pais o que vivíamos na escola, nossas sensações, expectativas, sonhos ou medos, apenas existíamos ao redor dos dois. Nossa infância e nossos corpos foram marcados por esperas e violências. Hoje, ao escrever estas memórias, vejo daqui um casal adoecido, talvez um pai com sua masculinidade ferida por não conseguir nomear e enfrentar o racismo que vivia nele e que oprimia seu casamento. Diante de tanta violência vivida, costumo dizer que fui salva por minha avó e uma tia materna, que sempre iam nos visitar, tentavam tirar minha mãe do estado de apatia diante da vida e restauravam a nossa infância.

Sobre meus avós paternos, lembro-me do distanciamento que eles tinham comigo e com meus irmãos. Quando os visitávamos em alguns domingos, eles nunca perguntavam sobre as marcas visíveis que minha mãe portava no rosto e a gente no corpo. Eu achava que eles eram apenas formais com todo mundo, mas, depois, relembrando algumas cenas, percebi que meus primos (brancos) eram tratados de forma diferente da gente, uma forma mais próxima, mais afetuosa. Em todas as visitas que fazíamos a eles, recebíamos biscoitos amanteigados e meus primos recebiam colo e abraços apertados.

Na escola não foi diferente. A memória mais marcante que eu tenho vem da 1ª série do 1º grau, cursada em uma escola pública estadual situada em um bairro de classe média, na segunda metade da década de 1980. Eu tinha 6 anos. A professora da 1ª série, por mais que eu reclamasse dos apelidos que os colegas colocavam em mim (macaca branca, capeta, cabelo de bombril duro, fedorenta, invejosa) e dos empurrões que recebia, nada fazia, sequer dava atenção às minhas queixas. Um dia, no mês de abril, ela fez uma proposta para a turma: as crianças que tirassem as melhores notas nas avaliações do período seriam escolhidas para coroar Nossa Senhora: Maria, mãe de Jesus Cristo. Como eu queria ser escolhida! Queria muito que meu pai, um católico fervoroso, ficasse orgulhoso de mim e que a professora me notasse pela boa nota. Fizemos as avaliações, a professora anunciou nossas notas e eu me saí muito bem. Mas não fui escolhida… No dia da coroação de Maria, percebi que todas as crianças escolhidas realmente pareciam com aquele tipo de anjo que víamos nos livros, revistas e nas imagens sacras: brancas, de cabelos claros, lisos ou cacheados, e olhos claros. Nenhuma delas se parecia comigo. Fiquei profundamente triste, mas achei que era assim mesmo e que aquelas crianças representavam melhor os papéis de anjos.

Nas séries seguintes, por mais que eu me esforçasse e fosse uma boa aluna, não era tratada pelas professoras brancas com o mesmo respeito, carinho e proximidade que os outros colegas brancos. Eu e outras crianças parecidas comigo éramos tratadas sempre de maneira formal, distante e com indiferença. Mesmo amando ler e escrever, tornei-me uma criança quieta, calada. Me sentia inferior, feia e indigna de atenção. Lembro-me da

hierarquização racial estabelecida entre nós, crianças, e até pouco tempo cheguei a me perguntar o quanto isso era visível para as professoras. Pois é, não dá mais para ser ingênua em relação a certas leituras sociais. Eliane Cavalleiro, em seu livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar* (2003), já nos alertava que

> A omissão e o silêncio das professoras diante dos estereótipos e dos estigmas impostos às crianças negras são a tônica de sua prática pedagógica. Como consequência, a auto-estima dessas crianças e sua auto-representação ficarão seriamente abaladas. A imagem de si mesmas será inferiorizada e as crianças brancas que presenciaram as cenas de conflitos e descaso provavelmente se sentirão superiores a elas. Estabelece-se, assim, o círculo vicioso do racismo que estigmatiza uns e gera vantagens e privilégios para outros (Cavalleiro, 2003, p. 98).

No início da adolescência, comecei o processo de disfarce, de branqueamento, afinal, eu queria ser aceita pelo grupo de colegas na escola, queria ter amigos e queria ser escolhida como namorada de alguém. A baixa autoestima e o não gostar da imagem que via no espelho colaboraram com a consolidação dessa necessidade de manter o cabelo permanentemente alisado (desde bem pequena minha mãe e minha tia começaram a alisar meu cabelo), do não pegar sol, de dormir com um pregador de roupas no nariz (sugestão de uma tia) e de escolher o tipo de roupas que eu achava que as meninas brancas usariam. Mas, por mais que eu tentasse, este não era um bom disfarce, e eu sempre era "desmascarada" por alguém através de algum insulto ou insinuação racista. Outro fato importante é que durante a minha adolescência fui muito assediada de maneira violenta, por homens mais velhos, principalmente próximos à minha família, e isso era pouco ou quase nunca notado por nenhum adulto da minha convivência. Quando o fato era notado, eu era culpada pelo assédio, pela roupa curta ou justa demais. E mais uma vez eu era objetalizada. E mesmo ficando incomodada com a situação, achava que aqueles adultos eram apenas sem noção.

Mesmo que esse seja um relato autobiográfico, preciso destacar, a partir de dados obtidos pela Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada em 2019, que entrevistou estudantes de 12 a 17 anos em todo o Brasil sobre diversos temas, que vão desde os hábitos e a saúde até a autoimagem e a saúde mental, a questão do assédio. Essa pesquisa revelou que dentre as meninas, uma em cada cinco adolescentes (20,1%) de 13 a 17 anos diz já ter sido tocada, manipulada, beijada ou ter tido partes do corpo expostas contra a sua vontade. No caso das meninas negras esse fato é naturalizado pela hipersexualização histórica dos nossos corpos e reafirmada pelo racismo estrutural.

Foi no Ensino Médio que tive acesso a conhecimentos que começaram a mudar minha vida. Cursei o Ensino Médio em uma escola técnica da rede estadual de educação na metade da década de 1990, não porque eu quis, mas porque minha avó materna me matriculou e falou que eu precisava ter um futuro e um bom trabalho para ajudar minha família, já que meu pai tinha ido embora de casa e deixou minha mãe desempregada com sete filhos menores. Nesta época, fomos morar

provisoriamente na casa dos meus avós maternos. Depois de um tempo, minha mãe retornou para casa com a promessa do meu pai voltar mudado para casa, mas, por uma imposição da minha avó e da minha tia, eu e minhas duas irmãs abaixo de mim acabamos ficando com elas.

No Ensino Médio comecei a cursar Eletrônica Industrial, depois pedi transferência para Mecânica Industrial, porque achava mais interessante. Neste período, tive um grupo de professores bem diversificado: homens e mulheres brancos e negros, de todas as idades e com diferentes perspectivas de vida e política. Pela primeira vez tive uma turma de colegas de escola: adolescentes e jovens desajustados, de diferentes origens e sem lugar, assim como eu. Os insultos raciais na escola diminuiriam drasticamente. Tornei-me mais falante e aprendi que podia dizer algumas coisas que pensava em voz alta e para outras pessoas. Fui enxergada por uma professora branca, a professora Leonor,[3] que lecionava a disciplina Mecânica Geral. Ela sempre me elogiava, indicava ótimas seleções de estágio e me tornou uma espécie de monitora dela. Foi ela quem disse que eu poderia ser engenheira ou professora se quisesse. Naquela época eu sonhava em ser produtora de desenhos animados, desde sempre amo desenhos animados e literatura infantil. Esse sonho ficou para trás… Através do incentivo da professora Leonor, me tornei instrutora de curso profissionalizante na área da mecânica. Eu tinha 17 anos, estava no 3º ano do Ensino Médio e lecionava noções de mecânica para outros adolescentes mais novos do que eu. Outros professores conseguiram me enxergar também e me parabenizaram por essa conquista.

Acredito que essas situações colaboraram para uma pequena mudança positiva em minha autoestima, mesmo que continuasse sendo desafiada cotidianamente pelo racismo e machismo vividos na escola, no trabalho e na vida. Nesta escola também participei ativamente dos grupos de discussão livres em filosofia e sociologia, promovidos por professores e estudantes dos últimos anos, e fiz parte do grêmio estudantil. Foram anos felizes, mesmo que eu já trabalhasse o dia todo para ajudar minha família e estudasse à noite. Acho que foi naquele tempo que começou a nascer em mim uma ideia do que seria consciência racial e que comecei a ter uma imagem positiva sobre os meus. Sueli Carneiro, em vídeo publicado pelo Canal Preto (2019), define consciência racial como um processo de descolonização, visto ser este uma "recusa da internalização da inferioridade racial que o racismo apregoa incansavelmente para as pessoas negras. A consciência racial sustenta a resistência a esses processos."

Algo se descortinava… Comecei a me perguntar se realmente era verdade o que as pessoas de vários lugares (em casa, na escola, no trabalho, na rua) diziam sobre mim, sobre o fato de continuar gostando de estudar sem precisar, porque já tinha conquistado muita coisa para uma menina negra, e comecei a questionar a relação que

[3] Neste texto constam algumas notas e reflexões que surgiram a partir da escuta e do diálogo com as/os várias/os formadoras/es convidados para participar dos encontros dos Núcleos de Estudos da Educação das Relações Étnico-raciais, coordenados pela Gerência de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, entre os anos de 2017-2023.

tinha com elas, mas sem muito me aprofundar, porque não tinha maturidade ou outros interlocutores para conversar sobre isso. Em 1998, me formei no Ensino Médio técnico, com o coração cheio de esperanças e expectativas, pela primeira vez na vida eu achei que poderia ser e fazer o que quisesse.

O ensino superior e o processo de iniciação ao letramento racial

Mesmo sonhando e planejando, não prestei vestibular logo que me formei no Ensino Médio, a vida tinha outros planos para mim. Eu tinha 18 anos e trabalhava em dois empregos para sustentar minha família com ajuda dos meus avós maternos, meu pai tinha ido embora de casa de vez, minha quarta irmã estava gravemente doente em função de uma diabetes malcuidada e eu tinha acabado de terminar um namoro com um rapaz que eu gostava muito, mas que estava tendo uma postura possessiva, objetalizada e violenta comigo. Em abril de 1999, ano seguinte à minha formatura do Ensino Médio, minha irmã faleceu e minha mãe ficou imersa em um estado de letargia em função do luto. Neste tempo, me tornei mãe temporária da minha mãe e tive que adiar o sonho de fazer um curso superior.

Dois anos depois, as coisas em casa já estavam mais normalizadas e pude voltar a planejar a minha vida. Meu plano era fazer um cursinho à noite e estudar nos finais de semana para passar em alguma universidade pública para cursar Engenharia ou Direito (por influência de uma tia materna). Durante dois anos tentei o vestibular para Engenharia Mecânica em universidades públicas em BH e não consegui. No terceiro ano tentei o vestibular para Direito e não consegui. Eu andava nervosa, chateada, me achando incapaz de ser aprovada em qualquer vestibular, pensava que já estava velha demais e perdendo tempo, já que meus primos da minha idade ou até mais novos já estavam na faculdade, assim como alguns/as colegas e amigos/as do Ensino Médio técnico.

No quarto ano após a minha formatura no Ensino Médio em 2002, decidi prestar vestibular nas universidades privadas. Fiz uma pesquisa sobre os cursos que queria fazer e os custos de cada um, levando em consideração o meu sustento e da minha família. Meu salário não dava para pagar os cursos que queria fazer. Passei os olhos sobre os folhetos de outros cursos e achei que cursar Pedagogia poderia ser interessante, já que eu era instrutora de cursos profissionalizantes. Então a ideia era fazer Pedagogia e depois fazer outro curso superior, um daqueles dois que eu queria anteriormente. Fiz vestibular para as quatro melhores instituições de ensino superior privado de Belo Horizonte na época e passei em todas elas nos primeiros lugares e com bolsas parciais de estudo. Escolhi uma das universidades e comecei a cursar Pedagogia à noite. Novamente meu coração se renovou com expectativa e esperança.

A gente idealiza muito a vida universitária e, na verdade, não é nada daquilo que esperamos. Os primeiros semestres foram intensos, afinal eu tinha que me apropriar de um ritmo de estudo autônomo do qual não estava habituada. Aproveitava o translado de ônibus para o trabalho ou para a faculdade para ler os textos indicados pelos professores, usava o horário de almoço no trabalho para estudar e fazer

trabalhos. Na faculdade também me inseri em vários grupos de estudo, grupos de pesquisa, monitoria e fui integrante do diretório acadêmico de Ciências Humanas. Na maior parte do tempo eu estudava e trabalhava, não tinha dinheiro ou tempo para paquerar ou participar das inúmeras festas promovidas pelo Diretório Central dos Estudantes (DCE) da universidade. Às vezes saía à noite nos finais de semana com algumas primas para casas noturnas que existiam na cidade.

Em 2004, a convite do professor Jafari, um dos poucos professores pretos da faculdade e que lecionada Filosofia da Educação, participei e fui aprovada em um processo seletivo para bolsista em um projeto de iniciação científica que ele coordenava. A pesquisa tinha por finalidade compreender as iniciativas oferecidas pelo Estado brasileiro para escolarização de crianças negras no período pós-abolição em Minas Gerais. Foram dois semestres de estudo reveladores para mim! Com o professor Jafari pude pensar e falar livremente sobre a minha condição de jovem preta e periférica. Para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, tive acesso a textos que foram muito importantes para o meu processo de *letramento racial.* De acordo com Lia Vainer Schucman (2019), o letramento racial é uma forma de responder individualmente às tensões raciais.

Os primeiros textos que recebi do professor Jafari para ler e estudar foram os poucos dados disponíveis sobre escolarização de crianças negras no período pós-abolição, além das estatísticas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre a condição de vida da população negra brasileira daquele período – o ano de 2004. Apesar de não terem sido bons indicadores, me surpreendi com a quantidade de informações e dados detalhados sobre a minha gente. Depois li o importante livro *Estrutura social, mobilidade e raça*, de Carlos Hasenbalg. Esta obra me marcou profundamente, e comecei a entender um pouco do que vivia, sentia e percebia a partir dos efeitos do racismo estrutural. No final daquele ano letivo, o professor Jafari me presenteou com dois livros: *Raízes negras*, de Alex Haley, e *Amkoullel, o menino fula*, de Amadou Hampâté Bâ. Além de histórias que marcaram a minha vida, o mais surpreendente foi descobrir a literatura escrita por autores negros. E pasmem: eu era uma jovem de 24 anos, não sabia da existência de autores/as negros/as e ainda não considerava o meu professor também como um autor. De lá pra cá não parei de procurar literatura negra para ler. Minha escuta, meu olhar e minhas reflexões começaram a mudar diante desses novos conhecimentos. Mas o *insight* ainda não ocorreria naquele momento.

Exercitando a pedagogia fora dos muros da escola e esbarrando em contradições

A partir dessas leituras e do conhecimento que eu acumulava a partir dos estudos oferecidos pelas disciplinas na faculdade e das formações em direitos humanos que recebia da instituição que trabalhava, comecei a pensar sobre a minha trajetória de vida e sobre a vida dos adolescentes que eu atendia nos cursos profissionalizantes que trabalhava. A maioria dos meninos e das meninas tinham trajetórias de vida muito parecidas com a minha: eram adolescentes pretos/as e alguns/as deles/as cumpriam

medidas socioeducativas em função do cometimento de atos infracionais ou do envolvimento com a criminalidade.

Nesta mesma época em 2007, meu irmão caçula e adolescente se envolveu com a criminalidade e começou a usar e traficar drogas. Eu vivia em conflito! Achava que ele estava vivendo aquilo por negligência minha e da minha mãe, eu não conseguia perdoá-lo e não conseguia fazer o mesmo exercício reflexivo de cuidado e acolhimento que oferecia aos/às adolescentes que eu atendia no trabalho. Naquela época eu ainda não sabia que todos nós estávamos condicionados a uma estrutura histórica, política e social muito maior que nós: o racismo estrutural, e que a vinculação com a criminalidade se conectava a uma série de "profecias" e expectativas históricas e sociais já pré-determinadas para a população negra.

De acordo com Sílvio de Almeida (2019), o racismo está ligado a uma ideia discriminatória entre os seres humanos baseada nas diferenças externas, corporais e culturais que possuem. Essas diferenças são uma manifestação de superioridade ou inferioridade de determinados grupos sociais em relação a outros. Isso significa que o racismo estabelece uma visão de hierarquia entre os diferentes grupos sociais humanos. Dessa forma, o racismo se diferencia do preconceito e da discriminação racial, e é entendido como uma forma sistemática de discriminação, por meio de práticas conscientes ou inconscientes que resultam em desvantagens a determinado grupo racial. Nesse sentido, o racismo engloba não apenas o preconceito e a discriminação, mas também todas as relações sociais, culturais, políticas, jurídicas e econômicas que desfavorecem uma pessoa ou um grupo por conta de sua raça.

Já o racismo estrutural não diz respeito ao ato discriminatório isolado (como xingar pejorativamente alguém por causa da cor da sua pele) ou até mesmo a um conjunto de atos dessa natureza. Ele representa um processo histórico em que condições de desvantagens e privilégios a determinados grupos étnico-raciais são reproduzidos nos âmbitos políticos, econômicos, culturais e até mesmo nas relações cotidianas. Por exemplo, no caso brasileiro, as normas e padrões que condicionam o comportamento dos indivíduos foram criadas e consolidadas a partir de uma visão racista de mundo na qual indígenas e negros/as são inferiores, neste contexto, a estrutura que mantêm esta sociedade possui o racismo como componente estrutural e estruturante de suas intenções.

Eu pensava profundamente sobre essas questões vividas e aprendidas. Entretanto, mais um conflito interno se instaurou em mim, e eu tentava tratar este mal-estar de diferentes maneiras: seja pelas tentativas de autoconhecimento e de busca por uma espiritualidade que me confortasse ou pelos estudos. A última alternativa foi a que ganhou mais consistência e sentido para mim. Tentando encontrar respostas e orientações para as questões pessoais, acadêmicas e profissionais que vivia até ali, resolvi eleger como tema de pesquisa e escrita para o trabalho de conclusão de curso as experiências de vida de adolescentes autores de atos infracionais. Entrevistei 10 adolescentes que estavam cumprindo medida socioeducativa de privação de liberdade e cinco socioeducadores, sendo uma pedagoga, duas professoras e dois agentes

socioeducativos. O título do trabalho foi *Sem liberdade, sem voz: o significado da experiência de privação de liberdade e sua influência na reintegração de adolescentes em conflito com a lei.*

O mais engraçado é que acabei virando uma referência no campo da educação sobre os estudos dos direitos dos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa. Os/as professores/as da universidade que eu estudava me convidavam para falar sobre esse tema em outras faculdades que lecionavam com colegas de outros períodos, para conversar sobre com alguns trabalhadores de educação das políticas de atendimento aos adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa e para participar de rodas de conversas formativas. Eu falava com muita propriedade sobre as situações de trajetórias, vulnerabilidades, violências e violações de direitos vivenciadas pelos/as adolescentes, mas ainda não conseguia nomear o que estava por trás disso tudo: o racismo.

Em 2005, meu avô materno, que fazia uso abusivo de álcool e dava pistas de uma forte depressão que não queríamos perceber, suicidou. Toda família ficou em choque, pois não acreditávamos que isso pudesse acontecer conosco, ainda mais com um senhor idoso. Hoje consigo entender que meu avô foi mais uma vítima do racismo. Ele viveu uma vida dura, de muito trabalho, tentando fortalecer seus filhos para os desafios da vida, e vivia em conflito consigo mesmo. Eram raras as vezes que ele recordava de sua vida na roça, de como sua família era tratada pelo dono da fazenda onde viviam e das inúmeras violências sofridas ao longo da vida. Ele queria esquecer, por isso mudou de sobrenome, tentou mudar sua vida, tentou salvar a si mesmo e aos seus. Violências que se tornaram alma… Escrevendo essas memórias sobre meu avô me lembrei de um poema de Conceição Evaristo (2017), intitulado "Certidão de óbito", que expressa bem essa dor de existir que ele sentia, mas não sabia nomear ou tratar:

> Os ossos de nossos antepassados colhem as nossas perenes lágrimas pelos mortos de hoje.
> Os olhos de nossos antepassados, negras estrelas tingidas de sangue, elevam-se das profundezas do tempo cuidando de nossa dolorida memória.
> A terra está coberta de valas e a qualquer descuido da vida a morte é certa.
> A bala não erra o alvo, no escuro um corpo negro bambeia e dança. A certidão de óbito, os antigos sabem, veio lavrada desde os negreiros (Evaristo, 2017, p. 17).

Formei em 2006 e, naquele mesmo ano, me casei com Akin: homem preto de origem quilombola, que foi meu colega do Ensino Médio e um grande amigo, e que me ensinou a me permitir ser amada. Bell Hooks (2010) já dizia que quando nós, mulheres negras, experimentarmos a força transformadora do amor em nossas vidas, assumimos atitudes capazes de alterar completamente as estruturas sociais existentes, inclusive os rumos da nossa vida.

No ano seguinte fui trabalhar como pedagoga em um centro socioeducativo, e uma nova trajetória e perspectiva de trabalho me era oportunizada. Entre 2007 e 2015 trabalhei nas políticas de atendimento ao adolescente autor de atos infracionais e com envolvimento com a criminalidade, mas que estavam em liberdade. Foi uma

experiência muito importante e que colaborou com meu crescimento pessoal e profissional. Lá fiz grandes amizades e foi inevitável olhar para aqueles adolescentes, suas famílias, seus territórios e não ver a mim mesma. Pude contribuir com a formação de muitos/as trabalhadores/as e produzir algum tipo de conhecimento sobre o trabalho. Além de trabalhadora, me tornei também uma ativista em direitos humanos. Eu queria contribuir para que aqueles/as adolescentes rompessem com ciclo de violências e violações aos quais estavam sujeitos. Quanta ingenuidade! Foi durante o mestrado em educação e a partir dos estudos realizados naquele tempo que entendi que o problema não estava nos adolescentes e suas famílias, mas nas estruturas que estávamos submetidos. Também tive a oportunidade de fazer o mestrado em uma renomada universidade privada, com bolsa de estudos integral, e o privilégio de ter um dos maiores teóricos da educação brasileira como orientador: Carlos Roberto Jamil Cury. Foi um período de muita produção intelectual e profissional. Cury sempre foi muito generoso, tentou me conduzir pela vida acadêmica, mas não dei conta de acompanhar, porque achava que não poderia ter acesso aquele mundo.

Em 2012 fui convidada por uma colega de pós-graduação para participar de um processo seletivo para lecionar em uma faculdade privada em Belo Horizonte, no curso de Pedagogia, onde ela era coordenadora. Com muita vontade, sem nenhuma experiência e com muito medo, participei da seleção e fui aprovada. Foi uma experiência desafiadora lecionar em um curso de Pedagogia, sem experiência efetiva de trabalho na Educação Básica. Afinal, apesar de ser formada em Pedagogia e toda a minha trajetória profissional ter sido construída no campo da educação não formal, ainda não tinha vivido a educação formal no chão da escola. Confesso que não queria viver essa experiência, porque eu achava o trabalho na escola muito mais cansativo e menos interessante. Mas, em função do ofício que ocupava naquele momento, eu tive que aprender na marra: com as teorias, com as atividades de extensão e iniciação científica que eu propunha, e, principalmente, com as estudantes, que em sua maioria já eram professoras de creches ou escolas de Educação Infantil. O tempo foi passando e em 2014 tomei uma decisão que mudaria completamente minha vida: a maternidade.

Mudanças de planos: a maternidade, o encontro com a escola de Ensino Fundamental e práticas antirracistas na educação

Em 2014, meu marido e eu tomamos a decisão de ter um filho. Confesso que foi uma ideia apavorante, como seria possível conceber uma criança num mundo tão racista, desigual e que perpetua injustiças contra a população negra? Quais renúncias seriam necessárias para bancar o desejo de ser mãe? Do que eu teria que abrir mão? Fiquei grávida de um menino e, enquanto o esperava, ia trabalhando e organizando a vida. Um dos principais dilemas que tive que enfrentar foi: quando acabar a licença maternidade, onde vou deixar meu filho? Meu plano era sair da política de prevenção social à criminalidade que eu trabalhava durante o dia e permanecer dando aulas na faculdade à noite, mas precisava de um outro trabalho de meio horário para complementar a renda, e que tivesse alguma flexibilidade e estabilidade. Afinal, eu

precisava continuar trabalhando, sendo produtiva socialmente, principalmente porque eu tinha ascendido socialmente, mas ainda precisava ajudar financeiramente minha mãe, irmãos e sobrinhos. Então, dei uma olhada nos concursos disponíveis para profissionais com formação em Pedagogia e constatei que tinham vários concursos para a Educação Básica abertos. Fiz quatro concursos e passei em três deles, escolhi tomar posse na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, porque sempre admirei a vanguarda educacional da Rede.

No início de 2016, entrei em exercício em uma escola pequena na periferia da região oeste de Belo Horizonte. Exercia a docência à tarde na escola e à noite na faculdade. Meu filho ficava no berçário à tarde e minha sogra ficava com ele à noite, já que eu e meu marido trabalhávamos em algumas noites. Na escola, eu trabalhava no ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental, tudo era muito rápido e movimentado. E as crianças me enlouqueciam! Eu não sabia lidar com tanto movimento, com as várias demandas de atenção e amor e às vezes me comunicava com elas de forma violenta. Tive que me acalmar para a aprender a trabalhar naquele novo contexto. Hoje, escrevendo essas memórias, me envergonho de ter reproduzido parte do que vivi na infância, de algumas atividades sem sentido que propus, de algumas crianças que deixei de acolher porque achava que deveria dar conta de outras atividades administrativas, e da reprodução de certos comportamentos viciados que professoras transmitem para outras professoras. Eu ficava incomodada com essa situação, mas não fazia movimento de mudança, era como se estivesse acomodada com a naturalização destas situações.

Em 2017, um convite do antigo Núcleo de Relações Étnico-Raciais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (Smed/PBH) chegou às escolas, pedindo para indicar os professores novatos para participarem da formação inicial Território Negro e Aldeia para a Infância. A diretora me perguntou se eu gostaria de participar da formação e aceitei. Achei que seria importante sair um pouco da escola, para arejar as ideias, me distanciar daquele contexto e descansar um pouco. O primeiro encontro foi impactante! Fomos recebidos por uma dinâmica circular africana mediada por uma das professoras formadoras do Núcleo, em seguida nos apresentamos, destacamos nossas expectativas, e depois nos foram apresentadas algumas ideias conceituais importantes para entender o racismo no contexto escolar, principalmente no contexto das infâncias. Sai da formação com um nó na garganta, não entendi bem aquilo. Aquela tinha sido uma tarde boa, mas, quando me sentei no banco do ônibus, fui tomada por uma onda de emoção e tristeza ao mesmo tempo e, junto com o choro, tudo passou a fazer sentido. O *insight* emergiu naquele momento através do conhecimento.

No ano seguinte, comecei a fazer parte das atividades formativas oferecidas pelo antigo Grupo de Estudos das Relações Étnico-Raciais (grupo ligado ao Núcleo dentro da estrutura da Smed), que aconteciam mensalmente, de maneira regionalizada, e que foi um divisor de águas na minha trajetória pessoal e profissional até ali. No segundo semestre de 2018, ao voltar da licença maternidade da minha segunda filha, pedi transferência para uma escola mais próxima da minha casa e da casa da minha sogra,

para facilitar a minha mobilidade e das minhas crianças, e ao final do 1º semestre de 2019 fui contemplada com a transferência. Na primeira escola que trabalhei, as crianças me ensinaram a olhar para elas e suas famílias com empatia e respeito, aprendi com a diretora que toda criança merece ter acesso a tudo de bom e do melhor que a escola e a política de educação podem oportunizar, e com a vice-diretora aprendi a me acalmar e, às vezes, a me distanciar das situações conflituosas para vê-las sob outra perspectiva.

A nova escola que escolhi trabalhar em 2019 tinha um contexto extremamente desafiador, ela carregava uma imagem social muito negativa, por ser considerada por muitos uma escola que excluía os/as estudantes, que não lhes dava chances, com professoras (brancas) muito resistentes, que não se importavam com os/as estudantes e com alunos/as muito indisciplinados/as, incivilizados/as e violentos/as, assim como suas famílias e o território. A comunicação entre todas as pessoas na escola era muito violenta. A diretora e a coordenadora do turno da tarde eram pessoas sensíveis, tinham noção deste contexto e buscavam, continuamente, alternativas para romper com o estigma que a escola carregava e para qualificar o processo de aprendizagem dos/as estudantes. Com o passar do tempo, fui entendendo este contexto e fazendo minha própria leitura sobre a escola.

A EMHW[4] está situada na região oeste de Belo Horizonte, foi fundada em 1953, é a instituição pública mais antiga do território, atende um dos mais antigos e maiores aglomerados de Belo Horizonte e está cercada por inúmeras referências da cultura negra. Historicamente, no quadro docente, de gestão e de coordenação pedagógica sempre foram ocupados na sua maioria por profissionais que se reconhecem como brancos.[5] Já o quadro dos demais trabalhadores da escola (porteiros, cantineiras, faxineiras, auxiliares e monitores) sempre foi ocupado em sua maioria por pessoas moradoras da região e que se reconhecem como negras (pretas + pardas). Ao longo da história da escola, as poucas e pontuais iniciativas de projetos e ações voltadas para a educação das relações étnico-raciais na escola sempre foram propostas e desenvolvidas por professoras negras.

O aglomerado Morro das Pedras[6] possui uma estreita relação com a cultura negra da cidade, através de manifestações tradicionais como o congado (Guardas das

[4] A escola aqui apresentada será identificada apenas pela sua sigla. A EMHW oferece Educação Infantil, 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, nos turnos manhã e tarde. Cerca de 52% das professoras da escola se autodeclararam como brancas, de acordo com os dados do Inventário de Desenvolvimento Profissional Docente (IDPD/Smed/PBH), 2021.

[5] O Aglomerado Morro das Pedras, localizado na região oeste de Belo Horizonte, é formado por sete vilas: Antena, Santa Sofia, São Jorge I, II, III, Leonina e Pantanal. De acordo com o censo de 2010, produzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, cerca de 78,2% da população destas sete vilas se autodeclarou negra: pretas + pardas. Para mais informações sobre o censo, consultar o site no IBGE: https://censo2010.ibge.gov.br/.

[6] A Comunidade Quilombola dos Luízes fica na Vila Maria Luiza, onde está localizado o bairro Grajaú, região oeste de Belo Horizonte. A história da comunidade e de seu território, obtido por meio de compra ou doação, remonta ao ano de 1895, período no qual se iniciava a construção de Belo Horizonte, evidenciando o entrelaçamento entre as histórias dos Luízes e do município. O Quilombo dos Luízes é formado por descendentes da quarta até a sétima geração do casal Maria Luiza (1886-1971) e Vitalino

Irmandades Nossa Senhora do Rosário e São Benedito), a capoeira ou de grupos culturais de samba, pagode, funk e hip-hop. Próximo à escola há um quilombo em contexto urbano: o Quilombo dos Luízes.[7] Cerca de 85,8% dos/as estudantes da escola foram declarados pelas famílias como negros (pretos + pardos) no ato da matrícula (Belo Horizonte, 2022). Os/as estudantes trazem diariamente esses referenciais positivos produzidos pelas famílias e pelo território para escola. Mas, muitas vezes, durantes as aulas ou a realização de algum projeto pedagógico, não se fala ou dá lugar a essas vozes e referenciais importantes para a valorização dos/as estudantes negros/as, de suas histórias e de suas famílias e de sua cultura. Essa ausência de referenciais da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo da escola e o silenciamento sobre questões importantes para uma educação antirracista geram tensão na relação entre professoras e estudantes. Tensão essa que muitas vezes é lida pelas professoras como indisciplina dos/as estudantes. Considero que tanto a ausência da temática da história e cultura africana e afro-brasileira como as tensões decorrentes dos silenciamentos quanto a questão racial são frutos do racismo que faz parte da estrutura da sociedade brasileira.

Diante deste contexto, comecei meu trabalho no ciclo de alfabetização no turno da tarde e procurei exercitar o que tinha aprendido na escola anterior: agir com calma, ter empatia com o/a estudante e me distanciar, até para não me contaminar com os velhos vícios que estavam naturalizados ali, minha meta era construir uma prática educativa efetivamente antirracista. Foi superdesafiador! Pedi à diretora para continuar participando das atividades formativas oferecidas pelo núcleo de estudos[8] e me comprometi a ser multiplicadora da discussão na escola. E as coisas foram acontecendo. Naquele momento, além da diretora e da coordenadora, não tive outras aliadas que pudessem colaborar com a instituição de práticas antirracistas na escola. Pensava e planejava as atividades para minha turma sozinha, mas sempre compartilhava com o coletivo de professoras o que tinha produzido. Uma vez ou

(1874-1947). No terreno de cerca de 2.300m² existem 30 casas e vivem 80 moradores (Quilombo Luízes, [s.d.]).

[7] No final de 2019, o Núcleo das Relações Étnico-Raciais ganhou o status de Gerência, e os Grupos de Estudos das Relações Étnico-Raciais regionais passaram a ser conhecidos como Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais. Estes Núcleos são uma estratégia de formação docente continuada e em serviço da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para a implementação das Leis nº 10.639 e nº 11.645 (Brasil, 2003; 2008). Os encontros formativos acontecem uma vez por mês e é coordenado pela Gerência das Relações Étnico-Raciais (Gerer/Smed/PBH) e pelas assessorias pedagógicas lotadas nas Diretorias Regionais de Educação. A gerência conta com o apoio de uma coordenação ampliada, composta por professores voluntários que colaboram com a organização e mediação dos encontros mensais nas nove regionais da cidade. O ideal é que cada escola tenha uma ou duas professoras que a represente nos encontros do Núcleo e depois compartilhe os saberes aprendidos com o coletivo de professoras na escola.

[8] A política de educação de Belo Horizonte para composição do quadro de trabalhadores das escolas conta com profissionais concursados efetivos e celetistas terceirizados. A equipe de portaria, serviços gerais, cantina e auxiliar de apoio ao educando são contratados pela Minas Gerais Administração e Serviços (MGS), empresa parceria da PBH, já a equipe de monitores do Programa Escola Integrada (PEI) são contratados pela Caixa Escolar.

outra, a partir de algo sinalizado pelo calendário escolar ou currículo – o dia dos povos indígenas (19 de abril); o 13 de maio, dia da abolição da escravatura; o dia do folclore (22 de agosto); ou o 20 de novembro, Dia da Consciência Negra –, uma professora ou outra me procurava para trocar ideias. Durante muito tempo foi uma prática solitária.

Em meados de março de 2020, todos fomos pegos de surpresa com a pandemia provocada pela Covid-19. Fomos obrigadas a nos recolher, através do isolamento social, para evitar o alastramento da doença pela cidade, pelo país. A partir de então, fomos submetidos a uma nova lógica de vida e organização social. Nós, professoras e professores, tivemos que paralisar nossas atividades de imediato, logo no início do ano letivo. Não foi tarefa fácil. Professores/as são profissionais da ação, do afeto, do contato, da produção e da difusão do conhecimento científico, e nos vimos diante de vários desafios para a realização do trabalho docente.

Aproveitando este contexto de espera, sugeri fazer um ciclo de formações virtuais em serviço voltado para as relações étnico-raciais na educação, que foi imediatamente acolhido pela diretora da escola. Organizei os encontros que aconteceram de maneira virtual e as professoras poderiam participar por livre adesão. Convidei professoras da Rede que já tinham um trabalho educativo antirracista consolidado para compartilhar conceitos, ideias e práticas que pudessem nos inspirar. Foi uma experiência tão interessante que fui convidada pela Gerência das Relações Étnico-Raciais a ser professora colaboradora voluntária da Coordenação Ampliada dos Núcleos de Estudos das Relações Étnico-Raciais e pela professora pesquisadora Rosa Margarida de Carvalho Rocha a coordenar o Grupo de Estudos Afropedagógico Sankofa (Geaps). A diretora da escola, afetada pela qualidade das atividades formativas organizadas por mim, pediu para continuar com a ação formativa em 2021. E para continuar essa empreitada tive como aliada a professora Rosa (uma professora branca), que trabalhava no turno da manhã na escola e que sugeriu escrevermos um plano de ação para reafirmar a continuidade da formação na escola, bem como a construção de atividades a partir dos conhecimentos que estávamos adquirindo.

O ano letivo de 2021 começou com muitos desafios para a educação brasileira. Esperávamos por notícias sobre o avanço das pesquisas sanitárias no país e no mundo, pela imunização da população, pelas orientações institucionais de trabalho remoto e presencial nas escolas. Enquanto isso, em Belo Horizonte, as atividades escolares à distância continuavam mais desafiadoras do que nunca, havia muita oferta de formação remota e em serviços proporcionados pela Smed, mas algumas poucas professoras pareciam estar muito afetadas pelas condições de vida e sobrevivência dos/as estudantes e suas famílias, a partir do que viam através dos encontros de vídeo por WhatsApp, das ligações telefônicas, de relatos dos/as trabalhadores/as da rede socioassistencial e de lideranças comunitárias para a direção da escola. Neste contexto, não conseguimos realizar a formação no primeiro semestre de 2021. Aproveitei, então, a oportunidade para observar, ouvir e trocar algumas ideias com as colegas, a fim de tentar entender se a formação estava colaborando com a qualificação do olhar e da escuta e se indicava alguma mudança na prática educativa das professoras que participaram da formação

no ano anterior. Retomamos o trabalho presencial no segundo semestre de 2021, com o atendimento a pequenos grupos de estudantes.

Ao ouvir algumas conversas entre os/as trabalhadores/as em educação da escola após as formações de 2020 e 2021, comecei a notar que se instalou na escola um certo constrangimento das pessoas conversarem sobre qualquer assunto que envolvesse os temas *raça*, *cor*, *etnia*, *cabelo*, *estilo ou território* referente às pessoas ou à comunidade negra. Quando eu chegava à sala de professores/as alguns assuntos eram imediatamente interrompidos. Parece que um sentimento de *tentar agir de maneira politicamente correta* se instalou na escola, mas de uma maneira cínica, pois às vezes ainda é possível ouvir piadas, comentários ou comportamentos que indicassem isso. Até aquele momento eu não tinha me atentado ao fato de que esse seria o efeito esperado do "pacto narcísico da branquitude" em ação.

Por outro lado, algumas poucas professoras afetadas positivamente pelo processo de formação me procuravam para trocar ideias e percepções ou compartilhar propostas educativas, trabalhos interessantes nasceram desta troca. Por parte da diretora, a discussão estava autorizada, mas nenhuma orientação técnica de trabalho foi produzida efetivamente ou institucionalizada por ela ou pelas coordenadoras pedagógicas. Mais uma vez, vivíamos as contradições provocadas pelo racismo. As hipóteses levantadas por Azoilda Loretto Trindade, ainda na década de 1990, sobre o racismo na escola colaboram com a definição acima:

> a escola é um dos palcos sociais onde são cotidianamente vividas e exercidas as mais diversas práticas de produção e reprodução do racismo […] Há uma ruptura, um conflito, um choque entre a escola, com seu projeto de cidadão, e as diversidades étnica, racial e cultural que atravessam o povo brasileiro (Trindade, 1994, p. 14).

O racismo pode operar de forma muito sofisticada e pouco perceptível em contexto institucional. Adiante encontraremos algumas dessas evidências sob formas mais consistentes. No início do segundo semestre de 2021, eu e Rosa procuramos a diretora da escola para retomar as atividades formativas e fomos surpreendidas com a nova proposta de trabalho apresentada por ela a partir da sugestão das coordenadoras pedagógicas e da vice-diretora: os encontros seriam oferecidos apenas para as professoras do 2º ciclo do turno da manhã e por livre adesão, pois a maioria das professoras do turno da tarde já tinham participado da primeira edição em 2020. Após muito dialogar sobre a possibilidade de incluir outros atores da comunidade escolar neste processo, como estava previsto no planejamento apresentado no início do ano letivo, a diretora concordou em autorizar a participação dos/as funcionários/as da secretaria escolar e dos/as terceirizados/as contratados/as pela Caixa Escolar e pela MGS.[9] Mas os encontros com esses/as atores/atrizes só

[9] Em Belo Horizonte, o cargo de direção das escolas é definido por eleição direta. Qualquer professora ou professor da Rede que esteja em efetivo exercício e não tenha nenhum impedimento institucional ou jurídico pode se candidatar ao cargo. As diretoras eleitas são professoras da rede há mais de duas

poderiam acontecer em momentos em que não houvesse estudantes na escola, para não atrapalhar a rotina escolar. Então ficou acertado dois encontros: um dia em outubro, que aconteceria assembleia escolar à noite (dia dedicado apenas a reunião noturna, sem aulas ou presença de professoras e estudantes na escola durante o dia), e outro em dezembro, ao final do ano escolar, após encerramento das aulas. E desta vez a diretora não poderia participar de nenhum encontro em função de outras demandas de trabalho. Não foi possível oferecer encontros formativos para as famílias dos/as estudantes ou para toda a comunidade escolar reunida, bem como os temas propostos para os meses de outubro e novembro, de acordo com a proposta original apresentada no plano de ação.

Os encontros intitulados como *O lugar do branco na luta antirracista* e *Racismo, preconceito e discriminação*, realizados em agosto e setembro com as professoras do 2º ciclo, foram objetivos e apáticos. Eu e minha colega nos esforçamos para construir encontros dinâmicos e provocativos, mas havia pouca interação ou manifestação das professoras participantes conosco. Naquele momento não conseguimos entender se o coletivo estava interessado, desinteressado ou talvez precisassem de um tempo para digerir as ideias propostas pelas temáticas ali apresentadas. E o que predominou foi algo muito parecido com a simples oferta de palestras, com pouca ou nenhuma interação. Depois, a leitura que fizemos é que aquele comportamento talvez fosse orientado pelo *pacto da branquitude*, pois é típico da branquitude achar que racismo é problema dos/as negros/as, bem como é difícil as pessoas entenderem que possuem alguns privilégios na sociedade brasileira por serem brancas. Branquitude pode ser entendida como:

> um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros e a si mesmo. Uma posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo: a raça. É um conjunto de práticas culturais não nomeadas e não marcadas que colocam brancos em lugar universal. O branco é a norma – o resto é o resto (Cardoso, 2010, p.611).

Diferentemente dos encontros anteriores com as professoras, os dois encontros com as funcionárias da secretaria escolar e dos/as terceirizados/as pela Caixa Escolar e MGS foram riquíssimos. Nestes encontros foram discutidos os temas *racismo, preconceito e discriminação* e *racismo na escola*. Cabe destacar que em uma rápida enquete realizada durante a dinâmica de abertura do encontro, a maioria destes profissionais[10] se autodeclararam pretos ou pardos. Partilhas, debates, identificações, dúvidas e opiniões foram partilhadas com respeito e bom humor. E outras nuances do racismo institucional apareceram em diferentes ocupações profissionais na escola, como afirmam as falas a seguir:

> E a gente tem algum lugar de fala aqui, professora? (Jamila, auxiliar de serviços gerais, 2021).

---

décadas, já eram professoras da escola há muitos anos e foi a primeira vez que concorreram ao cargo de gestão.

[10] Os nomes de todos os sujeitos que aparecem neste texto são fictícios.

> É difícil, sabe, tem professora aqui nesta escola que nem bom dia dá pra gente. Sai do carro de óculos escuros, passa e parece que nem viu a gente. Será que… Deixa pra lá (Luena, cantineira, 2021).

> Vocês estão de parabéns! É a primeira vez que a gente faz uma formação tão legal onde a gente pode falar e não ficar escutando nem levando sermão (Daren, artífice, 2021).

> Racismo, sei o que é racismo. Uai, já sofri racismo e não levo desaforo pra casa. A gente devia ensinar esses meninos todos a não levar também. O problema é que ia começar a confusão aqui mesmo (Dandara, auxiliar de serviços gerais, 2021).

Esses depoimentos demonstram o lugar do/a negro/a no mercado de trabalho, como as pessoas negras estão mais imbuídas e abertas a discussão sobre relações raciais e também sobre a necessidade de falarem sobre suas experiências. Finalizamos os encontros formativos em dezembro e fizemos a devolutiva escrita para a direção da escola, pois não houve tempo para um encontro avaliativo presencial. Rosa, minha aliada nesta jornada, conseguiu transferência para uma escola mais próxima de sua casa e se despediu de nós. Mais uma vez estava sozinha.

Tentei tensionar outras ações para o ano seguinte: consegui contribuir pautando a temática na construção do plano de trabalho da gestão 2022-2024 durante as eleições para nova direção; após as eleições, ao final de 2021, cobrei da direção vencedora a continuidade das ações implementadas até aquele momento; percebi uma pequena mudança através do comportamento dos trabalhadores das interações no interior da escola; infelizmente não avançamos na mudança efetiva das práticas políticas e pedagógicas; permanece, ainda no interior da escola, a naturalização de certas condições e falas racistas. Mais um ano letivo terminou e a pergunta que não quis calar ecoava: somente a oferta de formação continuada em serviço para trabalhadores em educação é suficiente para colaborar com a mudança de postura sobre o racismo na instituição escolar? O que mais é necessário?

Em 2022, pelo Brasil afora, tentamos construir uma nova escola dentro da perspectiva da nova normalidade instituída pós-pandemia. As exigências institucionais e sociais pressionavam professoras e professores de todo país, na tentativa de recompor as aprendizagens. O conservadorismo provocado pelo fortalecimento do fascismo no país colaborou com o surgimento de pessoas, famílias e instituições sociais que desde então exercem a vigilância sobre a escola, julgando qualquer tipo de discussão ou trabalho pedagógico voltado para temas relacionados aos direitos humanos. No interior da escola a tensão era grande e nos planejamentos de alguns de nós: o desejo de criar oportunidades educativas mais inclusivas e reais, principalmente a partir das disciplinas de língua portuguesa e matemática, em função da necessidade de recomposição das aprendizagens mais básicas e urgentes. E nossa escola recebia as novas gestoras eleitas no ano anterior. Muitas mudanças, grandes expectativas.

Logo na primeira reunião pedagógica do ano, no início de fevereiro, a direção eleita apresentou para o grupo de professoras sua proposta de trabalho para aquele

ano. Uma proposta fechada, verticalizada, sem muita possibilidade de diálogo. Foram apresentados alguns projetos institucionais que deveriam ser desenvolvidos ao longo do ano. Destaquei para a diretora a necessidade de estar descrito em todos os documentos institucionais a questão do enfrentamento ao racismo e a institucionalização de práticas educativas antirracistas em conformidade com o que já estávamos conversando nos anos anteriores. A diretora informou que isso não seria necessário e que as orientações seriam dadas no momento oportuno. Aquela resposta me causou um grande mal-estar, mas segui tentando entender como e se seria possível contribuir com a continuidade do movimento iniciado nos anos anteriores.

O tempo foi passando e consegui mais uma aliada: Margarida, coordenadora pedagógica de turno. Ela foi uma das colegas professoras que foi afetada pelas formações de 2020 e 2021 e que já tentava trabalhar na perspectiva antirracista sob orientação da outra Rede que trabalhava. Ficou definido que ela também seria a representante da escola no Núcleo de Estudos das Relações Étnico-Raciais, o que seria ideal na posição que ela ocupava, pois conseguiria orientar o trabalho pedagógico das professoras numa perspectiva antirracista. Assim eu esperava.

Durante o ano algumas professoras da escola pautaram a questão das relações raciais da maneira que podiam, não houve muito espaço coletivo para discussão. A direção se mostrou centralizadora e com receio, talvez pela inexperiência nesta função. Após um tempo esperançoso, houve silenciamento. Passamos por momentos muito desafiadores em 2022, com uma comunicação violenta entre diferentes sujeitos da escola, principalmente entre professoras e estudantes, e um cenário de violência escolar que se despontou, sobretudo entre os estudantes pré-adolescentes do 5º ano. Nenhuma dessas situações foi relacionada ao acirramento das tensões nas relações que também são racializadas. "É ingenuidade achar que se pode mudar a escola sem tocar na questão racial, sem se travar a sociedade uma luta cultural contra os valores alienígenas que nos são impostos, sem se travar uma luta ideológica contra o eurocentrismo, contra o racismo" (Trindade, 1994, p. 13).

Trindade (1994) tem toda razão ao levantar essa afirmação. Afinal, uma vez instrumentalizadas de conhecimento, o que nos impede de avançar em direção a construção de uma educação efetivamente antirracista na escola? Não vemos alternativas que não estejam relacionadas às ciladas provocadas pelo racismo, como as que nos impedem de reconhecer que somos racistas; as que nos impedem de reconhecer que vivemos sob estruturas políticas, sociais, culturais, econômicas e educacionais que são racistas; as que nos permitem negar a existência do racismo na escola e nos fazem colaborar com a branquitude. Aliás, sobre este último ponto, é importante debatermos mais sobre o reconhecimento da branquitude na educação, sobretudo na educação pública, já que as nossas relações são racializadas. Afinal, se o profissional de educação reconhece que a condição de branco lhe confere privilégios, entende que o racismo é um problema atual, e não apenas um legado histórico da população negra, e se não for vigilante, perpetuará legitimando a reprodução deste cenário, num ciclo sem fim. Acredito que só será possível mudar este contexto com um movimento de rebeldia, como nos convida Trindade (1994) ao afirmar que:

> Sem uma transformação radical da escola, em contínua articulação com as transformações sociais mais amplas, dificilmente haverá lugar para a instituição de uma educação multiétnica, multicultural, multirracial, que contemple a diversidade desses aspectos que compõem a sociedade brasileira (Trindade, 1994, p. 14).

Apesar de ter colaborado pautando a questão racial no plano de gestão que elegeu as novas diretoras, das equipes de trabalho já terem noção das principais ideias e conceitos relacionados à educação das relações étnico-raciais na escola em função do movimento formativo oferecido anteriormente, e de me colocar à disposição para construção coletiva de uma proposta pedagógica antirracista, conseguimos colocar poucas atividades em prática.

Considerações finais

Com este texto pretendi compartilhar os avanços e desafios da minha jornada e da institucionalização de práticas políticas e pedagógicas voltada para a educação das relações étnico-raciais na escola. Não me interessa aqui desmotivar você, leitor/a. Pelo contrário, nesta jornada tentei refazer os caminhos que nos levaram a ter algum tipo de esperança de transformação social e refletir sobre os reais entraves produzidos pelo racismo estrutural, pelo fortalecimento do fascismo na sociedade e sobre as possibilidades de enfrentamento nesses cenários. Ao refazer este percurso de vida, de formação profissional e acadêmica, destaco o seguinte:

- Não é mais possível as políticas de educação continuarem atuando somente com ações de sensibilização voltadas para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), após 20 anos da Lei nº 10.639 (Brasil, 2003), visto que o caminho deve passar pela responsabilização dos gestores a rigor da lei.
- Outro ponto que merece destaque é a importância da luta pela constância das formações continuadas em serviço oferecidas pelas escolas ou pela secretaria de educação.
- É necessária a construção de orientações pedagógicas do trabalho docente que pautem a questão racial no currículo escolar, inclusive apontando caminhos para a continuidade e a consolidação de uma educação antirracista.
- É importante provocar as gestões das escolas a voltar o olhar e a escuta para o fenômeno do racismo, a fim de que um dia ele seja compreendido como um dos fatores mais expressivos e decisivos no desempenho escolar de crianças e estudantes negras e negros.

Meu desejo é que este capítulo tenha trazido provocações, assim como esse percurso me provocou, e que novas estratégias políticas e pedagógicas possam ser pensadas e construídas por vocês a partir dessas reflexões. Sigamos! Assim como Conceição Evaristo, também acredito que "É hora de armar-se com esta esperança e coragem, mesmo sem ter a certeza do que irá acontecer" (Evaristo *apud* Torres, 2020).

Referências

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.

BELO HORIZONTE. Secretaria Municipal de Educação. *Censo Escolar da Escola Municipal Hugo Werneck*. 2022.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". https://wwwplanalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 30 jul. 2024.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20131216065611/art.LourencoCardoso.pdf. Acesso em: 5 set. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar*: racismo, preconceito e discriminação na Educação Infantil. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ENTENDA o que é consciência racial. 2019. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo Canal Preto. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8j_1NGDlj2I&t=17s. Acesso em: 16 set. 2024.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos.* Rio de Janeiro: Malê, 2017.

HOOKS, Bell. Vivendo de amor. *In*: Portal Geledés, 9 mar. 2010. Disponível em: https://www.geledes.org.br/vivendo-de-amor/. Acesso em: 15 ago. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.* 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/#. Acesso em: 30 de jun. 2023.

PeNSE – PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE DO ESCOLAR: manual de instrução. IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf. Acesso em: 15 ago. 2024.

QUILOMBO LUÍZES. *In*: I patrimônio. [s.d.]. Disponível em: http://www.ipatrimonio.org/belo-horizonte-quilombo-luizes/#!/map=38329&loc=-19.869535886199483,-44.07266511643614,17. Acesso em: 16 set. 2024.

TORRES, Bolívar. Conceição Evaristo: "É hora de se armar com coragem e esperança". *In*: O Globo, 11 nov. 2020. Disponível em: https://desabafosocial.com.br/blog/2020/11/11/conceicao-evaristo-e-hora-de-se-armar-com-coragem-e-esperanca/. Acesso em: 30 ago. 2023.

TRINDADE, Azoilda Loretto. *Racismo no Cotidiano Escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1994.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Juliana, seu texto foi motivador, não se preocupe. Sua trajetória de busca de qualidade de vida e aprendizado demonstra uma força que nem você sabia que tinha. Enquanto lia seu percurso de formação, fiquei curiosa em saber como você chegou na Pedagogia. E, ao ler como foi, fiquei mais uma vez admirada em como você abraçou a formação, se reinventou e se tornou uma professora com olhar aguçado e ativo para as questões étnico-raciais. Seu texto tem sementes. Ele lança o olhar para o estudo das questões de violência da mulher, em especial a mulher negra e periférica. Ainda hoje existem mulheres (inclusive mulheres jovens) que vivem situações semelhantes às que você relatou da sua mãe. A sociedade cresceu, desenvolveu em tecnologia, mas repete erros sociais graves.

Mércia Patrício Grigório Valério
Belo Horizonte, 29 de outubro de 2023.

Juliana, seu desejo se cumpriu comigo, haja vista que, enquanto lia, muito refleti sobre algumas experiências vividas, sobre posicionamentos que eu deveria ter tido e fui provocada a pensar sobre o posicionamento que devo e preciso ter enquanto pedagoga – agora bem mais consciente, por conta da aproximação com seu texto – nos contextos coletivos de educação e cuidado. Muito obrigada pela oportunidade!

Débora Marina Picinato
Florianópolis, 17 de dezembro de 2023.

Que texto, Ju! Que trajetória incrível! Você conseguiu falar de si tão bem. Obrigada! Aprendi muito com seu texto e me fez pensar em muitos erros e acertos que também já cometi. Fico muito triste em saber que ainda temos que sensibilizar as pessoas para serem antirracistas. Instrumentalizar, oferecer caminhos e metodologias. É preciso responsabilizar a gestão.

Fabíola Cristina Santos Costa
Belo Horizonte, 18 de janeiro de 2024.

Ju, ler você é um privilégio que preciso agradecer. Seu texto trafega por todos os pilares do letramento racial, uma vez que você identifica e interpreta signos racistas, mas propõe estratégias de fortalecimento da negritude a partir da educação.

Juliana Moreira Borges
Belo Horizonte, 24 de janeiro de 2024.

NOEME ROSA DE CARVALHO

Professora para a Educação Infantil na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – MG desde 2011. Trabalhei como professora da Educação Infantil (2003-2011) da Rede Municipal de Educação (RME) e Rede Parceira de Contagem; como monitora (2007-2009) no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil pela Casa de Apoio à Criança Carente de Contagem – MG; e como professora no curso Técnico de Magistério (2016-2018) pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

Graduada em Pedagogia (2016) pela Unopar. Especialista em Educação Infantil, Alfabetização e Letramento (2018); e em Educação Musical e Ensino de Artes (2019), pelo Ipemig; e em Educação em Tempo Integral (2022), pela Faculdade São Luís.

Trabalhei como professora bolsista (2013-2016) na pesquisa *Conhecendo e enriquecendo as relações entre crianças e adultos na Educação Infantil*, estudo coordenado pela Profa. Iza Luz da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Integrante do Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb), neste coletivo, no livro *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência* (Lomba, 2021; 2023), publiquei dois textos: no volume 1, "O tornar-se professora de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil: reflexões sobre a docência" (Carvalho, 2021); e no volume 2, "Por entre ação-reflexão-ação na Educação Infantil: sobre palavras e concepções" (Carvalho, 2023).

Orcid: https://orcid.org/0000.0002.7380-4216
E-mail: noemecarvalho262@gmail.com

CAPÍTULO 24

O MOVIMENTO DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL CONTINUADA E A TRANSFORMAÇÃO DOCENTE: DISPONIBILIDADE, BUSCA E INQUIETUDE

Noeme Rosa de Carvalho

> *É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo.*
> Paulo Freire, 2014, p. 110.

Sou Noeme Rosa de Carvalho, muito prazer![1] Meu primeiro nome foi escolhido por minha avó materna, em homenagem à sua querida amiga Dona Noeme, uma das melhores parteiras da minha terra, Sant'Ana do Alfié, um cantinho de Minas Gerais, situado na região do Vale do Aço. Rosa foi uma escolha de minha mãe, que tinha o desejo de ter uma filha com nome de flor, e meu pai concordou, por achar que eu me parecia mesmo com uma rosa. Carvalho foi herança e continuidade de meu pai e sempre me falaram que se trata de uma árvore majestosa e resistente. E eu acredito que não poderia ter um sobrenome melhor, pois a resistência foi crucial em minha existência.

Minha mãe, meus cinco irmãos e eu tivemos que enfrentar muitas adversidades na vida, começando pela partida precoce do nosso pai, homem simples, acostumado aos trabalhos pesados de tropeiro e cortador de cana. O coração do papai parou, mas a vida precisava continuar. Eu tinha apenas 2 anos e, daí pra frente, "resistir para existir" era a frase de ordem de mamãe. Dona Perpétua: lavradora, lavadeira, mulher, mãe e crente! E ela pede licença aos leitores e me solicita que acrescente que não é somente crente de religião, mas de vida e de esperança. Mamãe é teimosa demais. Ainda bem, porque essa teimosia dela valeu nossa existência. Aqui, não posso deixar de registrar que depois desse acontecimento tão marcante e doloroso em nossas vidas, mamãe, na tentativa de reconstruir a vida, casou-se novamente e teve mais três filhas, muito amadas por todos nós. Entretanto, o recorte de minha vivência que trago neste texto é anterior ao nascimento delas, por isso menciono apenas cinco irmãos.

Ao narrarem nossa história de vida, minha mãe e irmãos contam que as dificuldades foram muitas desde sempre, mas minha lembrança só começou a

[1] Nota de agradecimento às autoras deste livro, leitoras deste capítulo: Bárbara Souza Teixeira; Denise Alves dos Santos; Mércia Patrício Grigório Valério; Hellen Martins; Maria Lúcia de Resende Lomba; Libéria Neves; e ao autor Henrique Melo Franco Ribeiro.

registrar o sentimento dessas adversidades quando já estava mais velha e capaz de entender o que se passava. Os meus irmãos mais velhos tinham 12, 10 e 8 anos e estavam em pleno crescimento. Com eles, crescia também a responsabilidade de cuidar das crianças menores, de 6, 5 e 2 anos. Sim, "éramos seis", e não era novela, era vida real que demandava que a reinventássemos. Aliás, as vidas! E mamãe, mulher pequena no tamanho, mas grande em sabedoria e força, fez isso muito bem, prova disso que aqui estou a contar essa história, nossa história, minha história.

Toda oportunidade que tenho em demonstrar minha gratidão aos meus irmãos, irmãs e à mamãe, assim o faço, pois não é possível falar de quem estou me tornando sem falar da minha família e dos cuidados e afeto a mim devotados. Sim, eu tenho uma família afetuosa, às vezes nos faltava o básico, mesmo mamãe se desdobrando para lavar inúmeros varais de roupas, apanhar café ou trabalhar nas lavouras. Como diz na minha terra, trabalhando a dia! E foram muitos e muitos dias de trabalho para trazer o sustento para a família.

Meus irmãos mais velhos começaram a trabalhar cedo, com isso, ir à escola deixou de ser prioridade. Apesar de minha mamãe considerar o estudo importante, a vida se impunha com a urgência que só os mais pobres experimentam. Além do trabalho fora de casa, eles também ajudavam a mamãe com o trabalho de cuidado dos irmãos menores. Eles sempre arrumavam um jeito de me preservar das agruras da pobreza e cuidaram para que eu tivesse uma infância feliz e nutrida de cuidados, apesar de tantos pesares.

Tive uma infância brincante, brincava de ser professora, brincava com e na terra, corria, subia e descia de árvores, gostava de colher amoras, ouvir e contar histórias com a querida amiga Acinélia, ainda hoje parte importante da minha vida, que generosamente compartilhou doces de amendoim, balas e chocolates da venda do seu tio Alírio.

A minha primeira sacola de levar material foi feita cuidadosamente por minha irmã Regina. Era um saco plástico bem limpo e firme, com duas alças reforçadas. Dentro tinha um lápis de escrever, uma borracha e um caderno com a capa xadrez, no qual eu escrevi meu nome e o da escola. Eu já sabia ler, escrever e fazer poucas contas, pois nunca fui muito boa em matemática. Aprendi com meus irmãos! Eles gostavam de me ver escrever com carvão na parede pintada de barro branco, mas às sextas-feiras minhas irmãs deixavam tudo limpo novamente. Era tudo simples, mas o capricho e o zelo de cada uma delas com os afazeres com a casa e com as roupas eram notáveis.

Mamãe teve muita preocupação para que eu frequentasse a escola. Ela sempre me encorajou e salientou que estudar é um modo de mudar a vida, o pobre que sabe ler as letras pode voar, e que o conhecimento libertava. E ela tinha razão, pois "o sistema não teme o pobre que tem fome, teme o pobre que sabe pensar" (Demo, 2001, p. 320). Isso me mobilizou a acreditar numa educação transformadora e ter consciência da minha realidade.

Estudei da pré-escola até a antiga 8ª série na Escola Estadual Cristiano Machado, na minha querida Sant'Ana do Alfié. Ali fui percebendo a importância da escola enquanto instituição social na vida de um ser humano, que conhecimento não deve ser

passado à revelia, deve ser construído, compartilhado, e sobre a importância de uma escola atenta e viva. Que alegria foi a minha ter podido estudar lá!

Desde minhas primeiras memórias, lembro-me de querer ser professora. Eu queria ser uma educadora como as que tive nas séries iniciais, elas olhavam e escutavam cada criança, compreendiam as nossas dificuldades e valorizavam cada conquista. Também tinha o desejo de ser como as professoras que tive no "ginásio", que acreditavam que a leitura e a escrita eram formas de mudar os caminhos, acreditavam no potencial de cada estudante e valorizavam os saberes e a forma de expressão de cada um. Que riqueza foi ter podido tê-las como "minhas professoras".

Com esses desejos, fui estudar no município de São Domingos do Prata, onde fiz o Ensino Médio e também o curso de Magistério. Este último foi fundamental para minha formação inicial como docente, pois as aspirações que me moveram a ser professora foram potencializadas pelos docentes que tive a oportunidade e a graça de encontrar ao longo do curso. Quando Paulo Freire (1996) afirma que o educador se torna eterno em cada um que educa, é a mais pura verdade, e tenho dito e repetido sobre isso há tempos, sobre as marcas que deixamos e levamos, sobre eternizar, nem é só no sentido romântico da palavra, mas sobretudo no sentido político.

Ao longo da minha jornada na educação, trabalhei como recreadora, monitora, auxiliar, babá e professora de reforço escolar, com isso recebia um pouco para me manter no curso, que, mesmo sendo em escola pública, gerava algumas despesas. Certo é que sempre estive e estou envolvida com cuidados, crianças, educação, creches. E quando falo sobre envolvimento, além das funções que exerci, também me refiro ao quanto aprendi e aprendo. Hoje, como professora para Educação Infantil do município de Belo Horizonte, sou agradecida pelos lugares que passei, pelos lugares que ocupei, pelas pessoas que encontrei, pelas funções que desempenhei.

Em 2013, vivi uma experiência que foi um divisor de águas na minha formação e na minha profissão. Participei como professora bolsista em uma pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), intitulada *Olhares sobre a Educação Infantil: crianças, professoras e famílias*. Essa pesquisa reunia um grupo grande de pessoas e se dividia em outras três pesquisas, mas a que participei ativamente, era coordenada pela professora Iza Rodrigues da Luz e se intitulava *Conhecendo e enriquecendo as relações entre crianças e adultos na Educação Infantil.* Ser participante dessa pesquisa, agir como pesquisadora e não apenas como "objeto" de estudo, me colocou em um outro lugar enquanto professora. Isso porque tinha minha prática observada por bolsistas do grupo de pesquisa e também por mim, o que me fazia pensar e repensar minhas ações ou a falta delas nos contextos do cotidiano das crianças. Participar dessa pesquisa não só reforçou concepções que eu já tinha, como também começou um processo de desconstrução de outras concepções e me encorajou a reafirmar a luta por acolhimento respeitoso e a busca por formações. Sinto que o contato com a literatura específica da área da educação e as discussões entre o grupo deram-me credibilidade como professora também. À medida que sentia segurança por "demarcar território" através das minhas práticas e falas, passei a ser também, de certa forma, referência para as minhas colegas de trabalho.

Mais recentemente ainda me descobri autora. Em agosto de 2020, recebi o convite de Maria Lúcia Resende Lomba para participar do Grupo de Estudos e Escrita de Profissionais da Educação Infantil (Geeppei), com a intenção de que eu escrevesse um capítulo para o livro *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência* (Lomba, 2021). Inicialmente considerei que não teria capacidade para tal feito, pois não tinha tanta intimidade com a escrita acadêmica, mas o apoio ofertado a mim por Maria Lúcia Resende Lomba e pelo coletivo de autoras/es me fez ganhar confiança para colocar no papel o que fazia e faço com responsabilidade e disponibilidade nos espaços de aprendizagem com e para os bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas. Entendi que o que fazia, por mais simples que fosse, era conhecimento e precisava ser compartilhado (Carvalho, 2021). Depois, veio o capítulo no volume 2 (Lomba, 2023) e, mais uma vez, me senti ouvida, com a minha voz valorizada (Carvalho, 2023). A autoria faz parte de um processo de formação que me transformou, especialmente porque se tratava de uma escrita dentro de um coletivo, em que eu precisava ter disponibilidade e permitir que os outros participassem na minha escrita de um modo colaborativo, cooperativo.

E, mais uma vez, estou aqui escrevendo sobre o conhecimento produzido em tantos anos de prática docente na Educação Infantil. Neste capítulo, tenho como objetivo escrever sobre a minha trajetória pessoal e profissional para destacar o quanto essa história de vida me mobiliza a acreditar em uma educação transformadora, considerando a realidade em que me encontro: em um movimento de formação profissional continuada permeado pela busca e inquietude de uma professora que afirma e reafirma os direitos de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas na Educação Infantil.

Inquietude e disponibilidade

Nossa formação profissional não se dá da noite para o dia, ela ocorre ao longo da vida (Nóvoa, 1992), assim como os ciclos da natureza nos ensinam. Eu que tenho nome de flor não poderia deixar de pensar na primavera, que é a estação que nos revela o quanto o tempo é valoroso e o processo fundamental para reluzir, aquietar, fortificar e florescer, não é de uma estação para outra, não é à qualquer custo ou modo, florescer leva tempo. A boniteza da primavera não se dá sozinha. Antes, dias longos e luminosos, é verão! Os ventos passam a soprar mais fortes, folhas ao chão e um leve frescor, já é outono! E quando nos damos conta, estamos procurando nos aquecer dos dias frios de inverno, e parece uma eternidade, mas não é. Chega a primavera, chuvas, flores e cores. Ver e sentir as estações deve partir de nós mesmos, e, às vezes, encontramos quem nos acompanhe pelos caminhos floridos ou não.

Assim, penso sobre a formação na/da minha vida. Tenho consciência que até mesmo o "partir de nós" tem o seu tempo, mas esse tempo chega, e chega com a formação. Parece redundante ou contraditório, mas foi ao longo da minha caminhada que construí essa consciência. E essa construção não se deu sozinha, porque não mudei

isoladamente, daí a força do coletivo, mudei com o outro, com a escuta e o desejo de trilhar outros caminhos.

Esta busca por formações que me atravessam e me transformam tem sido um percurso de aprendizagens, feito em meio as minhas limitações, indagações e inquietudes, no qual vou "descristalizando" meu olhar e minhas ações estereotipadas. Nesse trajeto, acreditando nas possibilidades, busco a formação continuada com o desejo de exercer uma docência reflexiva, e no meu cotidiano, não desconsidero e busco conhecer e reconhecer os desafios presentes o trabalho junto aos bebês e crianças nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs).

Ao longo da caminhada, me senti e sinto tocada pela importância da formação na minha prática. E essa importância e necessidade deve, sim, partir de nós, pois a transformação não deve ser por exigência de gestão, pela legislação ou projetos, mas sim pela tomada de consciência, por concepção, pela compreensão de que é preciso garantir práticas cuidadosas e respeitosas. Um dos maiores desafios é não se render às práticas que não acrescentam aprendizado nem trabalham o desenvolvimento de nossas crianças, já que ainda nos esbarramos com propostas empobrecidas, estereotipadas e sem sentido.

Caminhar na perspectiva da formação humana tem me exigido abertura, escuta, fala, flexibilidade e também atitude de aprendizagem, consciente da incompletude e da beleza da condição de ser humano. Com isso, entendi que se faz necessário ultrapassar a ideia de um conhecimento pronto e acabado, fragmentado, e que destoa da vida dos bebês e das crianças envolvidas no processo.

Revisitando o início da minha jornada como professora, me veio à lembrança um dos encontros de formação que enfatizava o protagonismo da criança, sendo elas sujeitos de fazeres, ações e construção do conhecimento. Logo pensei o quanto limitava as crianças oferecendo "atividades prontas" para colorir, pintar, colar, entre outras. Diante disso, comecei a ficar extremamente incomodada com a minha prática e com o meu planejamento. Evidentemente, não foi de um dia para o outro que compreendi meu equívoco em planejar e oferecer propostas como essa, mas rompi. Compreendendo que, de fato, a criança é criativa, ativa e capaz de expressar de variadas formas, e que o desenho pronto em uma folha A4 limita e compromete o desenvolvimento da criança. No compartilhamento da docência com outras professoras, me recuso a assinar ou colocar meu nome em "matrizes" de sala ou para casa, porque é necessário não validar tais práticas, e reforçar a criatividade e liberdade de nossas crianças. Compartilhar a docência exige humildade, responsabilidade e compreensão que cada uma tem seu modo e sua forma de fazer docência, porém, tenho buscado ser coerente com o que tenho construído e vivido com o meu fazer docente.

É bem verdade que, de um modo geral, articuladoras, acompanhantes pedagógicas, coordenação e gestão ficam maior parte do tempo envolvidas com as questões administrativas, resolvendo questões funcionais e de prioridade para o andamento das ações dentro das EMEIs. Sei que faz parte das atribuições dos cargos, mas é preciso, e com urgência, pensar também a formação como prioridade, articular e priorizar ações para que os espaços educativos sejam territórios de formação,

partindo do pressuposto que a formação continuada é um direito garantido. Esses espaços precisam se tornar contextos de escuta, fala, trocas, diálogo e discussão da prática, a partir da teoria de formação, construção e compartilhamento de saberes. Precisamos disso, merecemos isso, porque é na instituição que estamos fazendo a educação acontecer.

Neste ponto do texto, cito como exemplo o nosso movimento de formação continuada do qual tenho participado desde a sua origem em agosto de 2020, o Grupo de Estudos e Escrita de Profissionais da Educação Infantil (Geeppei), tendo seu nome sido alterado, nos fins de 2022, para Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica (Geeppeb), por se juntar a nós profissionais das outras etapas da Educação Básica. Cito o nosso movimento de formação para dizer da potência da formação coletiva e da construção desse tipo de formação dentro das instituições em que estamos, no chão que pisamos. E essa é uma via que vai e que vem, minha contribuição individual para uma formação coletiva e que de algum modo retorna para nós, como gosto de dizer o que aprendi com a querida amiga Bárbara Teixeira,[2] "de nós para nós mesmas". Assim, construímos um grupo reflexivo, consciente e livre.

Minhas buscas e meus processos em meio às formações profissionais

É fato que Paulo Freire é a minha maior referência, e isso se comprova em relatos de experiências em trabalhos anteriores. A partir de suas obras, torna-se possível pensar sobre minha prática e o que me move enquanto profissional em busca de uma identidade. Ele nos diz dos desafios que envolvem um processo de transformação, mas também nos diz que é possível. Dizer de transformação e rompimento com certos fazeres, me parece algo tão repetitivo, e às vezes pode ser mesmo, contudo agora sou eu quem digo que, assim como Paulo Freire, acredito na possibilidade de transformação, que teve e tem sua prática transformada dia após dia a partir da tão repetida palavra: formação continuada.

Cito como exemplo, o ano de 2003, quando ao assumir uma turma de crianças de 5 anos, como professora regente, me vi cercada de medos, insegurança e preocupações. A diretora Shiley de Jesus Garcia me dizia que era assim mesmo e eu sabia que era, afinal sempre estive envolvida com a educação, porém, como monitora e auxiliar. Não que isso me isentasse de responsabilidades, medos e insegurança, mas naquele momento eu estava me tornando a responsável direta por 25 crianças.

Diante de tantos sentimentos, um deles era o de não errar com as crianças e, mesmo acertando muitas vezes, também sei também que errei sem intenção, devido à falta de experiência e formação. Busquei ajuda tantas vezes que até me sentia

[2] Neste livro, Bárbara Souza Teixeira é autora do capítulo "Iniciação à docência e os seus desafios: profissionalidade docente, registro, compartilhamento de saberes e de práticas pedagógicas na Educação Básica". Assim como Bárbara, neste livro, soma-se o meu terceiro capítulo publicado nesse movimento de escrita do Geeppeb, o qual estamos juntas à Maria Lúcia Resende Lomba desde que aceitamos o convite para fazer parte do grupo em agosto de 2020..

inconveniente, algumas eram atendidas, e muitas outras, não. O acolhimento e o afeto com a professora recém-chegada são de grande importância, e assim foi. Uma colega mais experiente, Márcia Ferreira, me abraçou e me acolheu. Ela era paciente, organizada e com muitos outros adjetivos, e assim a insegurança foi diminuindo, a coragem e a criatividade foi despontando, fazíamos rodas de conversas, de acolhimento. Ela e a diretora Shiley estiveram presentes me mostrando possibilidades e recomendando que a criança deveria estar em primeiro lugar. O que eu guardo no meu coração é que essa diretora, em meio às suas funções, e isso exigia da parte dela avaliar e intervir no que fazíamos, sempre foi muito generosa em suas intervenções e costumava salientar: agora que você já sabe, procura fazer de outra forma, de uma forma cuidadosa. Esse amparo representa muito para quem chega, pois como nos afirma Nóvoa (2009, p. 39), é preciso "estimular, junto dos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de autoformação". Com isso, fui me encontrando, compreendendo a prática a partir do que aprendi teoricamente no curso de Magistério, tornando uma professora que se importava e se importa em acolher as crianças como deve ser, com afeto e cuidado.

As formações promovidas pelo município de Contagem – MG durante os anos de 2004, 2005, 2006 e 2007, quando este construía, junto a seus profissionais da Rede, a sua Proposta Pedagógica[3] para a Educação Infantil, foram fundamentais na minha procura e busca para me tornar a profissional que hoje sou e desejo ser. Neste período, este município promovia também a formação para a Rede parceira, as creches conveniadas. Foi um tempo de muitas trocas e aprendizado. Faz parte desse aprendizado as minhas primeiras professoras da Educação Básica, algumas que desejei ser igual, e outras nem tanto. Carrego comigo também as rodas de conversa e as trocas na própria creche, que fizeram com que eu permanecesse acreditando nas possibilidades. Isso refletia na qualidade do atendimento e do acolhimento, era uma creche desejada e respeitada pela comunidade porque acreditava no trabalho que ali acontecia. Nessa creche, aprendi a trilhar outros caminhos, entendi e me certifiquei de que a criança deve estar em primeiro lugar, aprendi a ter coragem pra fazer diferente, mudar se necessário, e quase sempre é. Essa percepção não se deu no ano que entrei, nem em uma semana, ela aconteceu ao longo dos cinco anos que lá estive e me envolvi, onde compartilhei e recebi afetos e saberes.

Acreditar e praticar uma docência que garanta os direitos fundamentais dos bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas me faz pensar e planejar propostas e experiências que privilegiem o sentir, a sensibilidade, a imaginação, a criação, o inventar. Perceber isso na prática é, de fato, uma alegria, é a compreensão de que este é o caminho mais próximo de "acertar com as crianças".

Na chegada, um abraço afetuoso, um aperto de mão, um colo, ou o que o bebê e a criança demandarem. Sempre organizo a sala de referência com brinquedos, livros ou pequenos pedaços de tecidos de variadas texturas, brinquedos não estruturados e outros mais. Procuro sempre deixar uma caixa com brinquedos variados para que

[3] A formação específica para a construção da versão preliminar da Proposta Pedagógica foi no ano de 2006.

também possam escolher, inclusive há uma criança que não abre mão de brincar com o dinossauro verde todos os dias.

Nas rodas de conversa, as crianças são convidadas a expressarem suas ideias, sentimentos e o que desejarem, até mesmo a não querer falar. Construir a acolhida junto às crianças é um momento de muita riqueza. As brincadeiras nos espaços externos revelam-me o desemparedamento da infância e, nesses momentos, estamos sempre a falar sobre a vida, sobre a natureza. Um dia desses, uma criança me disse que as folhas estavam cobrindo a grama e, sorrindo, comentou: "Nossa, tem muitas folhas, parece um tapete!" Pensa numa lindeza! Aproveitamos para conversar sobre as estações, as coisas do outono. E ela completou: "Estou ouvindo a natureza, professora!" Era ela correndo sobre as folhas secas no chão.

Compor as paredes da EMEI com produções das crianças é algo que me encanta, e tenho percebido que os bebês e as crianças se encontram ao ver suas marcas nas paredes. Ali estão as marcas das descobertas feitas por elas. Estão sempre contemplando, junto às famílias, o que fizeram, porque, na Educação Infantil, não se faz necessário o dia da "mostra cultural"; é possível pensar em contextos que possibilitem apresentar os feitos das crianças, suas marcas, sejam com tintas, riscadores diversos ou materiais variados. No dia em que fizemos um mural com tintas naturais, usamos açafrão, urucum, terra… Pense no cheiro, nas cores e nas texturas! Uma verdadeira experiência sensorial. Nossa EMEI cheirava à natureza, o pincel foi feito com alecrim! Até as letras estão cheirando agora, sentiu? É sobre uma docência viva, que faz com que os bebês e as crianças tenham o direito de ver seus percursos vividos a partir do experimentar, do sentir, do explorar, do fazer parte. Brincar na terra, com água e areia, são momentos que também compõem meus planejamentos. Assim vejo a infância acontecer como deve.

Os momentos de deslocamento de um espaço para outro não são realizados de forma fria ou de qualquer modo, sempre fazemos com música ou brincadeira, de modo que esse seja agradável para as crianças. Na hora de higienizar as mãos para as refeições, nada de pressa: primeiro sabão, esfrega, faz espuma, enxágua e seca. Já construíram esse hábito e não aceitam se alimentar sem passar por esse processo. As famílias sempre me dizem que em casa fazem do mesmo jeito.

Nas experiências culturais, na perspectiva da diversidade, as indigeneidades e africanidades fazem parte das nossas propostas. Apresentamos essas culturas através da música, da culinária, das rodas de conversas, da literatura e da arte. É um caminho que temos muito para percorrer e uma fonte da qual temos muito a beber. Não há dia específico para apresentar as propostas, mesmo porque fazem parte do nosso currículo. O que me fascina, dentre muitas minúcias, é o quanto as crianças se engajam no que é oferecido e na forma como é oferecido. Se é na roda de música, interessam-se pelos instrumentos, encantam-se pelos ritmos e se espantam com alguns sabores. No dia em que apresentamos os chás, uns se deliciaram, outros se recusaram, mas a lindeza de ver e sentir essas propostas atravessando as crianças me convida cada vez mais a nutrir meus planejamentos com sentido e significado. Sempre reafirmamos uma prática ética e antirracista, uma prática voltada para a diversidade. Nos encontros com as famílias, temos a oportunidade de ouvir e sentir a segurança e o respeito em relação

ao nosso trabalho, enfatizando a percepção do desenvolvimento das crianças em todas as áreas. Em um desses encontros, plantamos flores e hortaliças, semeamos sementes de girassol e margarida. Foi lindo ver as crianças e suas famílias envolvidas nessa experiência de aprendizagem. A devolutiva tem acontecido de forma memorável. As sementes germinaram, as flores se fortaleceram, algumas floresceram e as hortaliças brotaram. As famílias nos apresentam isso de uma forma graciosa! De algum modo, vejo minha docência florescendo e acontecendo como acredito. E viva a possibilidade de exercer a docência na Educação Infantil de forma responsável e disponível para os bebês, as crianças bem pequenas e crianças pequenas, que são protagonistas de seus aprendizados.

Diante disso, minha crença na busca de e por formação se valida por tudo que passei e por tudo que me passou, atravessou e atravessa. Hoje, como professora para Educação Infantil da Rede pública do município de Belo Horizonte, é possível contemplar, a partir das proposições curriculares para a Educação Infantil (Belo Horizonte, 2014; 2015; 2016), que o caminho para um acolhimento e atendimento de bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas é o caminho da formação e compreensão da proposta, não unicamente por ser a proposta da Rede, mas, sobretudo, por ser uma proposta humana.

É importante salientar que estamos a todo momento em processo de aprendizado. Aprendemos com nossos grupos de crianças, com nossos pares, na conversa com as famílias de nossas crianças, com a nossa família e amigos, nas leituras que fazemos, com as histórias que ouvimos e contamos. Aprendemos nos erros, nos acertos, aprendemos sempre. O movimento da escrita deste capítulo ilustra o que falo, é um aprendizado, é uma partilha, é um exercício de cooperação e generosidade, é um olhar para nós mesmos, que será olhado também por outras autoras e autores, é então o descortinar, é a transcrição das nossas memórias, da nossa história. E acredito que a boniteza deste tipo de escrita seja essa, o autobiografar.

A chamada sala de professores é um desses lugares de partilha, lugar de fala e de escuta, de diálogos, de intensas e tensas discussões, isso eu também chamo de formação. Tenho observado isso há algum tempo, as professoras sempre relatam sobre algo que aprenderam, que ouviram, que de algum modo se sentiram tocadas ou mobilizadas. O exemplo disso são as palavras que estamos excluindo de nosso vocabulário, e quando acontece de algumas dessas ainda serem utilizadas, sempre tem uma alertando sobre não usá-las e o porquê de não usá-las, e é possível ver que, nessa troca, o movimento acontece, o da formação e da informação. Daí a importância dos tempos de estudos dos profissionais, essa troca com os pares é de grande valia para a nossa construção individual (Nóvoa, 2009).

Importa ainda destacar que Nóvoa (2017) afirma e reafirma sobre a relevância do trabalho pelo bem comum na vida pública de um/a professor/a. Este estudioso da docência e dos processos de formação de professores/as destaca a relevância do trabalho pelo bem comum na vida pública de um professor, enfatizando um conhecimento e uma responsabilidade que transcendem um entendimento individualizado do trabalho docente. Ele propõe uma formação que contempla cinco

dimensões centrais: 1) disposição pessoal, pois aprender a ser professor exige autoconhecimento e preparação para agir em ambientes de incerteza; 2) interposição profissional, que enfatiza a importância das comunidades profissionais e dos vínculos entre universidade, escolas e professores; 3) composição pedagógica, que envolve desenvolver uma maneira singular de lidar com o conhecimento em situações de relação humana; 4) recomposição investigativa, promovendo a renovação do trabalho pedagógico por meio da pesquisa e reflexão, integrando a escrita e autoria dos professores; e 5) exposição pública, que requer desenvolver uma consciência crítica e participação ativa na construção de políticas públicas e na discussão dos grandes temas educativos.

Em síntese, a proposta de Nóvoa (2017) visa uma formação docente que alia o desenvolvimento pessoal, a colaboração profissional, a prática pedagógica, a investigação contínua e a intervenção pública, configurando um professorado preparado para enfrentar os desafios e responsabilidades da educação contemporânea. É nesse caminho que acredito que nossa identidade profissional está em construção, é a constituição da nossa docência, no meu caso, a docência na Educação Infantil. Quem somos? O que fazemos? Com quem e para quem compartilhamos? São perguntas que aos poucos estão sendo respondidas, compreendidas. Ainda há práticas equivocadas, cuidados sonegados, preparação para o Ensino Fundamental, escolarização das crianças de 4 e 5 anos e muitas outras que deterioram as proposições curriculares do município e as próprias diretrizes. Essas são conversas que também permeiam a sala das professoras. E, de quando em vez, há aquelas que dizem que não concordam, que as crianças precisam ser escolarizadas, que a "folha de atividade" é boa porque as crianças gostam. Não se trata de concordar ou não, já caminhamos em pesquisas e documentos norteadores e legislação, e não podemos continuar comprometendo a garantia dos direitos das crianças. Isso me remete ao que aprendi nos meus primeiros anos de docência na creche: "agora que você já sabe, faça de outro modo". Não é mais possível ignorar o que o campo da Educação Infantil vem arduamente construindo por meio de pesquisas e lutas dos movimentos sociais desde a década de 1970. Não estou defendendo uma forma única de trabalhar e de exercer a docência, mas que o único caminho é aquele que passa por práticas pedagógicas respeitosas que afirmam e garantam os direitos das crianças!

Considerações finais

A jornada de formação docente é um caminho contínuo, repleto de desafios e transformações. É evidente a importância do autoconhecimento e da busca incessante por uma prática pedagógica significativa e transformadora. Considerando as experiências vividas e as diversas interações ao longo dos anos, a formação profissional vai ultrapassando os limites dos conteúdos acadêmicos, vai se enraizando nas vivências pessoais, nas trocas coletivas e na reflexão constante sobre a prática.

Diante disso, afirmo a importância da articulação entre a formação inicial e a continuada, a partir da própria experiência de quem se encontra no "chão da escola",

pois só assim acredito que será possível garantir uma formação sem muitas "mirabolâncias" como tem acontecido por aí, com muita presença física e pouca participação das professoras. Não gosto da ideia dos encontros de formação que chegam prontos, essa ideia de quando alguém, mesmo especialista, fala sobre nós e para nós, professoras, especialmente se este alguém nunca assumiu o trabalho sobre o qual se fala. Estranho alguém externo à instituição falar com "propriedade" sobre algo que nunca vivenciou cotidianamente para professoras que estão ali há anos… Não me parece um bom exemplo de se aliar teoria e prática! Então, por que não partir da experiência e da escuta de quem faz? Assim, nosso trabalho terá pauta em uma educação respeitosa, diversa, estruturada no conhecimento e na proximidade do acerto, porque o nosso compromisso deve ser escutar as crianças.

Outra questão, incômodo mesmo, é o arraigamento de concepções do Ensino Fundamental, como já escrevi antes. Com todos os documentos e formações disponíveis, não cabe mais a fala de que temos alunos ou damos aula na Educação Infantil (Carvalho, 2023). A nossa docência não é preparar para o Ensino Fundamental, não tem a ver com matrizes prontas ou atividades em folha A4, como bem nos afirma o professor Altino Martins Filho (2020), precisamos de uma docência para além da folha A4.

Ao dizer sobre tal concepção, falo do meu processo, da professora que fui, a que "dava aula", desenhava lindas matrizes, se preocupava em "preparar as crianças" para o Ensino Fundamental. Acredito e sei que há outros modos, outras formas de falar e de fazer, porém, hoje, me recuso a repetir os mesmos erros, me recuso a fazer por fazer. Confesso que assumir essa postura em tempos de livros didáticos até para bebês não tem sido fácil. Então, quando penso em formação, penso na importância da formação no dia a dia das instituições de educação para todos os envolvidos no processo, as pessoas que ali estão e fazem a educação acontecer: o porteiro, a cantineira, a diretora, todos precisam compreender o que acontece, as concepções precisam estar claras para este coletivo.

No meu caso, percebo o quanto as formações foram e são importantes na condução da minha prática e na construção da minha docência com os bebês e as crianças pequenas. A minha busca tem sido por uma educação respeitosa, amorosa e que garanta os direitos por uma infância viva e nutrida de afetos e significados para as crianças que "passam" por mim. Acredito que as transformações que vivi e vivo como professora da Educação Infantil se dão pela minha procura em ouvir, refletir, pensar e repensar minha prática cotidianamente, sair do lugar, do meu lugar. Sinto-me encorajada ao ler Madalena Freire (2014, p. 49), quando ela afirma que: "não basta pensar, refletir, o crucial é fazer com que a reflexão nos conduza à ação transformadora, que nos comprometa com nossos desejos, nossas opções, nossa história".

O percurso de formação profissional é também um convite ao esperançar, no sentido freiriano do termo, que implica lutar, construir e transformar a realidade ao nosso redor. Cada formação, cada encontro e cada experiência são oportunidades de crescimento, tanto pessoal quanto profissional, que se refletem diretamente na

qualidade da educação oferecida às crianças. A inquietude que me move na busca por uma educação mais humana e acolhedora é o que sustenta o meu compromisso de me tornar, continuamente, uma professora melhor. A transformação docente, portanto, não é um ponto de chegada, mas um processo em constante desenvolvimento, guiado pela disponibilidade para aprender, desaprender e reconstruir práticas que realmente façam a diferença na vida de bebês e das crianças. Assim, a formação continuada se revela não apenas como um direito, mas como uma necessidade intrínseca ao ser docente, um caminho que, ao ser percorrido com dedicação, nos permite florescer não só como profissional, mas como ser humano.

Referências

BELO HORIZONTE. *Avaliação na Educação Infantil*. Organização de Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo. Belo Horizonte: Smed, 2016. (Desafios da Prática, 1).

BELO HORIZONTE. *Proposições curriculares para a Educação Infantil*: fundamentos. Organização de Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo. Belo Horizonte: Smed, 2014. (Desafios da Formação, 1).

BELO HORIZONTE. *Proposições curriculares para a Educação Infantil*: eixos estruturadores. Organização de Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo. Belo Horizonte: Smed, 2015. (Desafios da Formação, 2).

CARVALHO, Noeme Rosa de. O tornar-se professora de crianças de 0 a 5 anos na Educação Infantil: reflexões sobre a docência. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende. *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 1. p. 27-36.

CARVALHO, Noeme Rosa de. Por entre ação-reflexão-ação na Educação Infantil: sobre palavras e concepções. *In*: LOMBA, Maria Lúcia de Resende (Org.). *Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil*: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2. p. 39-44.

DEMO, Pedro. Conhecimento e Aprendizagem: atualidade de Paulo Freire. *In*: TORRES, Carlos (Org.). *Paulo Freire e a Agenda da Educação Latino-Americana no séc. XXI*. Buenos Aires: Clacso, 2001. p. 295-322.

FREIRE, Madalena. *Educador*: educa a dor. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LOMBA, Maria Lúcia de R. (org.). Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2021. v. 1.

LOMBA, Maria Lúcia de R. (org.). Relatos e vivências de profissionais na Educação Infantil: reflexões sobre a docência. Curitiba: Appris, 2023. v. 2.

MARTINS FILHO, Altino José. Minúcias da vida cotidiana no Fazer-Fazendo da docência em Educação Infantil. Florianópolis: Editora Insular, 2020.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor. Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf. Acesso em: 9 ago. 2022.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora, 1992.

NÓVOA, António. *Professores imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

COMENTÁRIOS DE AUTORAS APÓS A LEITURA DO CAPÍTULO

Noeme, o seu texto é profundo e inspirador! A forma como você compartilha suas origens e as adversidades que enfrentou com tanta sinceridade revelam resiliência, força e amor. A narrativa sobre o apoio de sua família e as memórias afetivas da sua infância adicionam delicadeza e humanizam sua escrita. É evidente o quanto você valoriza a educação como um meio transformador, não apenas para si mesma, mas para as crianças, famílias e professoras com as quais trabalha. Sua dedicação em buscar e compartilhar conhecimento, seja por meio da participação em pesquisas, da escrita acadêmica ou das práticas diárias na Educação Infantil, demonstra sua inquietude e seu compromisso notável com a formação contínua e o desenvolvimento profissional e pessoal. A sua abordagem reflexiva e crítica sobre sua prática docente é inspiradora e mostra seu profundo respeito pelas crianças e pela docência. Ler o seu texto é sentir claramente que você é mesmo uma rosa que está sempre a desabrochar espalhando beleza e perfume pelos caminhos de quem tem a sorte de cruzar com você!

Bárbara Souza Teixeira
Belo Horizonte, 18 de agosto de 2024.

Noeme, você teve uma infância cercada de amor e a meu ver esse amor superou as dificuldades diárias. Teve vários professores para se inspirar, o que te direcionou para essa profissão. Hoje você leva esse encantamento para onde vai, seja na escola, nas suas formações, com todos que estão ao seu lado. Observando a sua jornada e seus empregos como recreadora, monitora e babá, fica perceptível que o seu lugar sempre foi ao lado das crianças. A gente sente o quanto você gosta desse ambiente, pois a satisfação vai muito além das palavras e reflete no seu trabalho. Seu capítulo também nos faz pensar sobre a nossa prática e a busca de possibilidades para aperfeiçoá-la, lembrando dos desafios e cuidados no cotidiano da Educação Infantil, da importância das trocas entre os nossos pares, trocas que muitas vezes acontecem nos momentos de formação dentro da escola. Você falou de amor, aperfeiçoamentos, de trocas e da importância de um ambiente acolhedor, mas vou utilizar aqui uma palavra que me faz lembrar de você: a "boniteza" que você usou para descrever a sua trajetória. Parabéns e continue nos inspirando!

Denise Alves dos Santos
Belo Horizonte, 21 de agosto de 2024.

Noeme Rosa, seu texto materializa a importância da formação continuada, exemplificando-a com sua história profissional. Resistir para existir e compreender as podas para crescer com mais qualidade são os pontos que mais me impactaram em seu texto. Ser professor, professora, é um processo, as práticas precisam ser ampliadas e melhoradas, e este é um desafio, seja por

questões pessoais ou de formações acessíveis aos professores. Espero ver seu texto nas formações de professores.

Mércia Patrício Grigório Valério
Belo Horizonte, 31 de agosto de 2024.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Africana e afro-brasileira: 26; 76; 77; 129; 130; 132; 134; 141; 167; 168; 173; 427

Ancestral/Ancestralidade: 25; 26; 27; 30; 108; 109; 110; 115; 116; 117; 119; 123; 124; 125; 130; 133; 135; 137; 142; 145; 150; 153; 164; 197; 347; 355; 356; 357; 358; 363; 365; 378

Anos Iniciais: 25; 31; 45; 81; 140; 141; 196; 199; 240; 285; 288; 344; 351; 352; 353; 357; 360; 382; 384; 386; 388; 396; 398; 399; 408; 412; 414

Antepassados: 78; 108; 111; 164; 355; 365; 373; 423

Antirracismo / antirracista: 24; 25; 26; 27; 30; 31; 53; 69; 75; 76; 77; 78; 81; 108; 11; 103; 114; 117; 120; 132; 134; 137; 141; 163; 167; 168; 169; 170; 173; 212; 216; 337; 334; 344; 365; 366; 368; 369; 375; 376; 378; 379; 415; 416; 424; 427; 428; 430; 432; 433; 435; 436; 446

António Nóvoa / Nóvoa: 19; 22; 23; 35; 38; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 61; 62; 63; 65; 66; 98; 99; 100; 101; 102; 103; 150; 156; 200; 206; 212; 218; 220; 221; 338; 339; 340; 352; 360; 442; 445; 447; 448; 451

Autoria / autoria de professoras/es: 17; 18; 21; 23; 35; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 45; 48; 49; 50; 61; 62; 63; 64; 75; 235; 442; 448

Autorreflexão: 36; 37; 42; 51; 62

B

Bebês: 28; 28; 32; 39; 40; 213; 231; 234; 239; 241; 243; 244; 245; 246; 247; 248; 249; 250; 251; 252; 268; 270; 272; 284; 286; 287; 288; 290; 292; 293; 294; 295; 298; 299; 300; 303; 304; 306; 307; 308; 309; 310; 311; 312; 313; 314; 315; 316; 317; 318; 319; 442; 443; 445; 446; 447; 449; 450

Brincadeira: 24; 29; 71; 72; 76; 77; 84; 85; 89; 90; 99; 113; 124; 145; 170; 171; 173; 189; 190; 191; 213; 215; 216; 227; 233; 235; 241; 245; 246; 247; 248; 249; 256; 258; 267; 268; 270; 271; 272; 273; 274; 275; 277; 288; 289; 290; 295; 301; 302; 303; 304; 306; 311; 321; 327; 333; 334; 335; 383; 446

C

Coletivo / trabalho coletivo / voz coletiva: 21; 23; 25; 26; 27; 29; 33; 35; 36; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 48; 50; 51; 53; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 76; 77; 85; 94; 96; 101; 110; 111; 115; 122; 124; 130; 131; 137; 151; 152; 153; 154; 159; 172; 174; 185; 186; 187; 188; 189; 200; 201; 205; 217; 218; 233; 239; 240; 245; 248; 254; 260; 266; 268; 270; 272; 273; 274; 276; 288; 289; 294; 304; 305; 306; 307; 308; 310; 311; 312; 314; 316; 329; 330; 331; 332; 333; 334; 335; 349; 358; 365; 370; 373; 375; 405; 414; 415; 427; 430; 432; 433; 436; 438; 442; 443; 444; 448; 449

Compartilhamento: 21; 24; 25; 40; 93; 96; 100; 101; 103; 105; 169; 443; 444

Conceição Evaristo: 80; 150; 155; 368; 377; 415; 423; 433; 434; 435; 455

Congado: 129; 322; 323; 426

Conhecimento: 18; 22; 23; 25; 26; 30; 36; 38; 42; 43; 44; 47; 48; 49; 50; 57; 60; 62; 63; 92; 96; 99; 100; 102; 110; 113; 116; 129; 130; 141; 148; 149; 151; 153; 154; 156; 164; 167; 168; 169; 172; 173; 174; 185; 186; 187; 196; 202; 204; 212; 226; 232; 258; 271; 273; 285; 286; 291; 300; 305; 306; 307; 313; 328; 331; 336; 338; 345; 354; 355; 356; 357; 363; 369; 372; 373; 374; 387; 388; 390; 392; 399; 400; 402; 403; 404; 405; 406; 408; 421; 422; 424; 428; 432; 440; 442; 443; 447; 448; 449; 450

Consciência: 25; 46; 49; 54; 59; 75; 107; 110; 111; 114; 115; 131; 147; 152; 173; 203; 261; 285; 291; 348; 354; 355; 359; 368; 369; 372; 373; 374; 384; 386; 388; 389; 393; 416; 419; 428; 434; 440; 442; 443; 448

Cuidar: 32; 70; 84; 114; 115; 163; 230; 231; 243; 246; 256; 259; 263; 270; 315; 345; 347; 348; 350; 352; 440

Cuidado: 18; 23; 28; 29 37; 55; 57; 58; 64; 84; 85; 115; 116; 117; 143; 146; 186; 211; 213; 225; 226; 228; 233; 235; 239; 242; 259; 260; 261; 268; 270; 272; 276; 284; 292; 302; 303; 304; 305; 307; 309; 312; 313; 314; 315; 316; 317; 333; 341; 345; 352; 360; 380; 422; 436; 440; 441; 443; 445; 448; 452

D

Decolonial / colonial / contracolonial: 25; 26; 30; 107; 118; 124; 132; 144; 163; 164; 169; 174; 176; 177; 345; 349; 365; 366; 368; 371; 378; 416; 435

Direito: 18; 26; 28; 29; 32; 39; 71; 77; 78; 87; 90; 95; 116; 117; 130; 131; 135; 141; 148; 153; 154; 165; 166; 188; 193; 202; 206; 215; 225; 226; 229; 242; 244; 245; 249; 252; 255; 257; 258; 260; 261; 262; 263; 264; 269; 270; 271; 277; 291; 296; 300; 305; 306; 307; 312; 313; 314; 319; 337; 347; 349; 354; 355; 358; 367; 369; 371; 374; 376; 378; 386; 390; 391; 420; 421; 423; 424; 431; 442; 444; 445; 446; 448; 449; 450

Direito das crianças: 28; 87; 90; 225; 226; 255; 257; 261; 263; 270; 306; 448

Divulgação científica: 21; 23; 35; 38; 42; 44; 45; 63; 402; 403; 404; 409; 410; 411

Docência: 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 28; 29; 30; 35; 36; 38; 40; 41; 42; 45; 52; 61; 62; 64; 65; 66; 74; 81; 83; 84; 87; 88; 89; 90; 92; 93; 95; 98; 102; 103; 106; 133; 140; 141; 150; 154; 164; 181; 185; 186; 187; 191; 192; 210; 212; 213; 214; 217; 220; 230; 231; 235; 238; 239; 241; 244; 246; 247; 248; 249; 250; 255; 266; 269; 270; 289; 290; 292; 294; 298; 299; 300; 301; 302; 303; 304; 306; 307; 308; 310; 311; 312; 313; 314; 315; 316; 318; 319; 320; 321; 322; 329; 338; 339; 340; 344; 352; 353; 360; 364; 366; 368; 382; 388; 425; 438; 442; 443; 444; 445; 446; 447; 448; 449; 450

E

Educação Básica: 17; 18; 19; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 30; 33; 35; 36; 38; 39; 40; 42; 43; 44; 46; 47; 50; 51; 54; 57; 61; 63; 65; 73; 92; 93; 99; 100; 101; 102; 103; 118; 122; 129; 132; 134; 149; 163; 164; 168; 185; 196; 197; 198; 200; 202; 206; 217; 225; 227; 231; 236; 243; 244; 250; 254; 255; 263; 269; 270; 277; 284; 288; 313; 339; 340; 344; 346; 354; 362; 365; 366; 367; 369; 372; 376; 377; 380; 397; 398; 403; 408; 409; 412; 414; 416; 424; 425; 444; 445

Educação Infantil: 21; 23; 24; 25; 27; 28; 29; 30; 32; 35; 36; 37; 39; 40; 41; 42; 45; 54; 64; 65; 66; 68; 69; 71; 73; 74; 75; 76; 77; 79; 81; 82; 83; 84; 86; 87; 89; 90; 92; 93; 102; 103; 104; 106; 111; 112; 113; 114; 115; 117; 118; 120; 123; 140; 141; 150; 151; 155; 162; 166; 168; 173; 176; 180; 182; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 191; 192; 193; 194; 196; 204; 205; 208; 210; 211; 212; 213; 214; 215; 216; 218; 221; 222; 224; 225; 226; 227; 229; 230; 231; 232; 233; 235; 236; 237; 239; 240; 242; 243; 244; 245; 246; 248; 249; 250; 251; 252; 254; 255; 256; 257; 258; 259; 260; 261; 262; 263; 265; 266; 267; 268; 270; 273; 274; 275; 276; 277; 278; 279; 282; 283; 284; 285; 286; 287; 288; 289; 290; 291; 292; 293; 294; 295; 298; 299; 300; 302; 303; 305; 306; 307; 309; 311; 312; 313; 314; 315; 316; 317; 318; 319; 320; 321; 322; 324; 327; 328; 335; 336; 337; 339; 340; 341; 370; 424; 426; 434; 438; 441; 442; 443; 44; 445; 446; 447; 448; 449; 450; 451; 452

Ensino Fundamental: 21; 23; 31; 35; 41; 42; 45; 72; 82; 85; 92; 95; 125; 131; 134; 140; 146; 150; 151; 162; 165; 166; 167; 168; 199; 201; 202; 221; 228; 236; 240; 243; 250; 256; 365; 366;

367; 382; 384; 386; 388; 390; 392; 393; 396; 398; 402; 407; 408; 411; 414; 416; 425; 426; 448; 449

Ensino Médio: 21; 23; 25; 29; 35; 41; 73; 74; 85; 95; 123; 146; 166; 199; 229; 242; 269; 367; 385; 398; 418; 419; 420; 423; 441

Escola / escolas: 17; 18; 19; 21; 22; 24; 25; 26; 29; 30; 31; 32; 33; 35; 37; 41; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 52; 53; 55; 57; 61; 62; 63; 64; 65; 69; 70; 71; 72; 73; 74; 75; 76; 77; 79; 83; 85; 86; 92; 93; 94; 95; 96; 97; 98; 99; 100; 101; 102; 104; 105; 108; 109; 111; 114; 115; 116; 117; 119; 123; 124; 125; 126; 127; 128; 129; 130; 131; 132; 133; 134; 135; 137; 140; 141; 142; 143; 144; 146; 147; 148; 149; 150; 151; 152; 154; 155; 156; 158; 159; 160; 163; 164; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 173; 174; 175; 176; 177; 182; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 191; 192; 197; 199; 200; 201; 202; 205; 206; 210; 211; 214; 215; 216; 217; 218; 219; 221; 224; 227; 228; 229; 230; 234; 241; 242; 243; 250; 254; 256; 257; 258; 260; 277; 278; 282; 283; 285; 286; 287; 288; 290; 291; 292; 294; 301; 302; 303; 304; 306; 308; 311; 317; 322; 324; 327; 328; 329; 332; 333; 334; 335; 336; 337; 346; 347; 348; 350; 351; 352; 353; 354; 356; 357; 358; 359; 360; 362; 363; 366; 367; 368; 369; 370; 372; 373; 374; 376; 382; 383; 384; 386; 387; 388; 389; 390; 391; 392; 393; 394; 396; 397; 398; 399; 400; 401; 402; 403; 404; 405; 406; 407; 408; 409; 412; 413; 415; 416; 417; 418; 419; 421; 424; 425; 426; 427; 428; 429; 430; 431; 432; 433; 434; 435; 440; 441; 443; 448; 452

Escola pública: 17; 31; 49; 72; 76; 94; 105; 123; 124; 144; 163; 167; 228; 366; 383; 396; 397; 417; 441

Escrita / escrever: 17; 18; 21; 22; 23; 24; 25; 26; 27; 29; 30; 31; 32; 33; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 62; 63; 65; 68; 72; 74; 75; 78; 80; 83; 86; 90; 97; 100; 103; 104; 108; 120; 122; 124; 125; 133; 135; 137; 138; 141; 142; 145; 146; 153; 156; 158; 163; 165; 166; 178; 182; 183; 184; 187; 191; 194; 197; 198; 201; 203; 206; 208; 211; 212; 229; 239; 241; 246; 252; 255; 262; 263; 265; 267; 269; 280; 283; 287; 299; 300; 302; 303; 307; 309; 310; 311; 319; 320; 323; 325; 328; 331; 335; 337; 341; 344; 352; 356; 359; 362; 365; 366; 373; 373; 375; 377; 380; 383; 396; 397; 401; 402; 408; 412; 414; 415; 417; 421; 422; 428; 431; 438; 440; 441; 442; 444; 447; 448; 452

Escrita autobiográfica: 23; 31; 35; 41; 42; 44; 51; 53; 55; 56; 58; 61; 62; 212; 366; 375; 415

Extensão Universitária: 23; 31; 32; 35; 397; 399; 400; 409; 410; 411

F

Formação continuada: 21; 23; 25; 26; 28; 30; 35; 38; 39; 43; 44; 48; 49; 61; 65; 87; 90; 98; 104; 120; 142; 150; 168; 169; 184; 185; 200; 205; 230; 231; 282; 291; 292; 296; 312; 313; 314;347; 353; 358; 366; 367; 368; 399; 431; 443; 444; 450; 452

Formação docente: 23; 24; 25; 32; 38; 47; 49; 61; 62; 65; 78; 82; 83; 86; 89; 90; 180; 187; 205; 208; 212; 215; 216;217; 226; 231; 290; 309; 310; 311; 314; 317; 318; 427; 439; 448; 450

Formação de professores: 22; 43; 47; 50; 64; 65; 68; 86; 89; 90; 100; 155; 176; 196; 221; 231; 237; 282; 288; 340; 360; 378; 447

Formação inicial e continuada: 22; 24; 25; 27; 33; 50; 83; 88; 191; 198; 205; 211

I

Infância: 21; 22; 24; 26; 27; 29; 30; 31; 32; 37; 39; 43; 50; 31; 52; 54; 55; 58; 60; 68; 69; 70; 71; 72; 75; 76; 77; 78; 82; 83; 84; 85; 87; 88; 89; 90; 92; 101; 117; 123; 124; 129; 137; 141; 159; 163; 164; 167; 173; 176; 181; 182; 184; 185; 186; 187; 188; 189; 190; 192; 193; 194; 196; 197; 198; 199; 211; 212; 213; 214; 215; 216; 217; 218; 226; 228; 229; 230; 231; 232; 236; 240; 241; 242; 245; 246; 249; 254; 258; 266; 270; 273; 277; 278; 279; 280; 282; 283; 285; 286; 287; 288; 289; 290; 294; 295; 298; 302; 305; 306; 307; 311; 316; 317; 321; 322; 324; 327; 337; 339; 345; 349; 383; 384; 388; 397; 398; 415; 416; 417; 425; 440; 446; 449; 452; 455

Interação / Interações: 22; 24; 27; 29; 30; 32; 38; 43; 44; 50; 51; 60; 61; 76; 78; 84; 87; 102; 150; 153; 188; 189; 213; 214; 218; 219; 226; 234; 235; 238; 245; 248; 270; 271; 272; 273; 274; 275; 283; 290; 292; 293; 305; 308; 309; 312; 313; 314; 318; 319; 321; 327; 328; 335; 336; 341; 380; 390; 399; 400; 404; 405; 406; 430; 431; 448

L

Lei nº 9.394: 64; 79; 118; 135; 154; 175; 202; 220; 236; 250; 284; 294; 303; 306; 316; 339; 357; 359; 360; 377; 434

Lei nº 10.639/2003: 26; 75; 77; 79; 111; 117; 118; 127; 129; 130; 131; 134; 135; 144; 151; 154; 164; 168; 169; 172; 174; 175; 215; 217; 220; 222; 337; 339; 346; 354; 357; 359; 360; 367; 369; 377; 427; 433; 434

Lei nº 11.645/2008: 26; 75; 117; 151; 169; 177; 215; 354; 357; 369; 370; 376; 377

Literatura infantil: 77; 77; 92; 169; 173; 216; 217; 221; 419

M

Memória: 21; 24; 27; 28; 29; 30; 31; 37; 50; 52; 53; 54; 55; 56; 58; 60; 70; 78; 81; 83; 85; 89; 107; 110; 116; 126; 129; 130; 131; 136; 137; 143; 150; 153; 155; 165; 167; 173; 174; 177; 181; 152; 183; 185; 190; 191; 194; 207; 211; 232; 236; 239; 246; 258; 263; 267; 268; 269; 276; 321; 322; 327; 328; 337; 339; 341; 365; 366; 367; 369; 374; 376; 378; 415; 416; 417; 423; 425; 441; 447; 452

O

Observação: 60; 61; 148; 184; 188; 227; 232; 248; 267; 268; 304; 309; 310; 314

P

Pandemia: 17; 23; 28; 35; 37; 65; 76; 77; 101; 137; 182; 187; 188; 189; 242; 246; 258; 368; 376; 380; 428; 431

Participação: 36; 38; 39; 43; 49; 95; 96; 100; 116; 149; 153; 167; 171; 172; 190; 204; 214; 217; 245; 258; 264; 268; 271; 272; 274; 311; 314; 353; 398; 403; 405; 448; 449; 450

Paulo Freire / Freire: 38; 42; 64; 83; 89; 101; 102; 110; 119; 126; 127; 136; 198; 199; 204; 206; 225; 228; 229; 230; 231; 232; 233; 235; 236; 237; 241; 242; 248; 251; 255; 264; 268; 269; 275; 278; 299; 304; 317; 326; 339; 367; 368; 377; 439; 441; 444; 449; 450; 451

Percurso: 21; 22; 23; 25; 26; 27; 29; 30; 31; 35; 36; 37; 38; 39; 40; 42; 46; 47; 51; 52; 54; 56; 57; 62; 63; 64; 95; 98; 105; 107; 108; 141; 164; 183; 184; 198; 244; 249; 259; 272; 274; 284; 285; 289; 291; 296; 313; 322; 328; 329; 336; 337; 341; 346

Pesquisa: 21; 22; 23; 24; 27; 28; 29; 30; 33; 35; 36; 37; 38; 40; 41; 42; 43; 44; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 53; 54; 55; 56; 57; 58; 59; 60; 61; 63; 64; 65; 66; 68; 69; 75; 78; 82; 88; 89; 92; 96; 98; 99; 100; 106; 111; 117; 122; 130; 131; 132; 133; 134; 140; 144; 147; 148; 149; 151; 156; 162; 168; 169; 172; 180; 185; 186; 187; 188; 190; 191; 193; 196; 197; 201; 205; 206; 210; 212; 215; 217; 219; 224; 231; 237; 239; 240; 241; 242; 243; 245; 246; 247; 248; 249; 252; 254; 255; 256; 258; 259; 260; 262; 263; 265; 266; 268; 269; 271; 272; 273; 274; 275; 276; 278; 279; 280; 282; 283; 285; 286; 287; 288; 289; 290; 291; 293; 294; 298; 299; 300; 305; 306; 307; 309; 310; 312; 313; 314; 315; 318; 319; 320; 338; 340; 344; 356; 360; 365; 366; 367; 368; 371; 372; 374; 376; 380; 382; 385; 388; 389; 390; 392; 393; 397; 398; 401; 402; 404; 405; 406; 407; 408; 409; 410; 412; 414; 415; 418; 420; 421; 422; 428; 435; 438; 441; 444; 448; 451; 452

Políticas públicas: 49;75; 108; 202; 204; 205; 256; 262; 263; 386; 414; 448

Povos indígenas / cultura indígena: 30; 128; 162; 163; 165; 168; 169; 174; 175; 176; 215; 353; 364; 365; 367; 368; 369; 370; 371; 372; 373; 374; 375; 376; 377; 378; 380; 422; 428; 434

Práticas docentes / práticas pedagógicas: 23; 24; 25; 29; 38; 75; 77; 81; 84; 88; 90; 93; 96; 102; 113; 132; 148; 172; 201; 227

Profissionalidade docente / profissão: 18; 22; 23; 24; 25; 27; 28; 32; 36; 37; 38; 39; 41; 43; 45; 47; 48; 49; 50; 53; 61; 62; 65; 66; 86; 87; 88; 93; 95; 97; 98; 100; 101; 102; 104; 110; 150; 185; 194; 198; 199; 200; 212; 213; 214; 216; 221; 226; 235; 238; 239; 242; 255; 256; 258; 259; 261; 262; 263; 289; 299; 300; 301; 310; 316; 318; 337; 340; 353; 360; 408; 441; 444; 451; 452

R

Racismo: 24; 26; 30; 31; 52; 53; 58; 69; 70; 71; 72; 75; 76; 78; 79; 81; 108; 111; 114; 117; 127; 130; 133; 135; 136; 137; 143; 144; 147; 149; 150; 151; 155; 157; 158; 163; 164; 166; 167; 168; 169; 173; 174; 176; 177; 346; 349; 354; 355; 356; 357; 358; 359; 362; 369; 379; 415; 416; 417; 418; 419; 421; 422; 423; 425; 427; 429; 430; 431; 432; 433; 434; 435

Relações étnico-raciais / étnico-racial: 25; 26; 31; 53; 68; 71; 75; 76; 78; 81; 106; 107; 108; 110; 111; 112; 115; 116; 117; 120; 122; 125; 130; 131; 132; 134; 137; 140; 141; 142; 144; 146; 147; 151; 152; 154; 155; 156; 162; 167; 168; 169; 171; 173; 174; 175; 176; 215; 216; 217; 219; 220; 221; 337; 344; 347; 356; 357; 358; 359; 360; 362; 364; 365; 366; 375; 376; 380; 414; 415; 416; 418; 419; 420; 421; 422; 425; 426; 427; 428; 429; 432; 433; 436

Reflexão: 18; 25; 26; 28; 29; 30; 31; 32; 36; 37; 38; 39; 42; 43; 44; 45; 46; 48; 49; 50; 51; 58; 59; 62; 83; 87; 88; 90; 96; 100; 101; 102; 103; 104; 117; 133; 144; 147; 152; 156; 159; 176; 187; 188; 198; 201; 204; 205; 206; 210; 217; 219; 227; 230; 231; 242; 248; 268; 272; 275; 276; 285; 289; 299; 300; 307; 328; 337; 346; 352; 363; 366; 383; 392; 402; 438; 448; 449

S

Saberes docentes / saberes: 24; 27; 44; 46; 62; 64; 77; 89; 93; 116; 119; 128; 130; 135; 136; 148; 150; 151; 153; 155; 156; 169; 174; 201; 202; 205; 206; 212; 213; 216; 218; 219; 237; 244; 251; 278; 353; 367; 368; 377; 404; 408; 409; 412; 427

Subjetividade: 30; 31; 44; 46; 51; 61; 63; 69; 88; 110; 113; 115; 116; 117; 150; 163; 183; 186; 187; 226; 227; 231; 248; 269; 349; 366; 376; 378

T

Trabalho: 22; 23; 26; 30; 32; 33; 36; 37; 39; 41; 43; 45; 46; 47; 48; 49; 50; 51; 52; 55; 56; 57; 58; 59; 61; 62; 63; 75; 76; 77; 82; 84; 87; 95; 96; 97; 99; 100; 101; 104; 106; 107; 108; 109; 111; 114; 115; 116; 117; 132; 134; 148; 149; 150; 151; 159; 164; 169; 170; 172; 173; 182; 187; 193; 199; 200; 203; 204; 205; 213; 215; 216; 217; 218; 219; 225; 230; 232; 233; 235; 238; 243; 252; 256; 257; 259; 260; 261; 262; 263; 270; 273; 276; 282; 283; 284; 285; 287; 289; 291; 298; 301; 302; 303; 304; 307; 310; 311; 317; 318; 328; 329; 330; 331; 335; 336; 337; 338; 347; 348; 351; 352; 360; 365; 380; 385; 388; 392; 394; 396; 397; 401; 402; 403; 405; 406; 407; 412; 419; 420; 422; 424; 427; 428; 429; 431; 432; 433; 438; 440; 443; 445; 447; 449

Teoria e prática: 25; 46; 104; 156; 168; 181; 187; 238; 277; 283; 285; 287; 293; 296; 313; 318; 372; 378; 389; 393; 411; 444; 449

Trajetória: 25; 26; 27; 28; 29; 30; 31; 32; 33; 35; 36; 38; 39; 43; 44; 46; 47; 52; 54; 55; 56; 60; 61; 62; 69; 70; 72; 73; 75; 78; 83; 84; 85; 87; 90; 101; 107; 108; 111; 123; 128; 137; 138; 141; 147; 149; 150; 151; 153; 154; 158; 164; 166; 178; 180; 185; 186; 192; 194; 197; 198; 200; 202; 206; 208; 212; 213; 218; 219; 225; 226; 227; 229; 231; 237; 239; 242; 244; 249; 252; 257; 261; 265; 266; 269; 274; 276; 280; 283; 284; 286; 290; 294; 299; 300; 307; 313; 315; 318; 322; 340; 345; 351; 356; 359; 363; 366; 375; 383; 385; 392; 394; 408; 416; 421; 423; 424; 425; 436; 442; 452

U

Universidade: 18; 21; 22; 24; 31; 32; 33; 38; 40; 42; 44; 47; 48; 49; 50; 54; 63; 64; 68; 74; 75; 78; 82; 83; 86; 87; 92; 95; 99; 106; 107; 110; 119; 122; 124; 128; 131; 133; 136; 137; 140; 141; 155; 156; 162; 167; 169; 180; 182; 191; 196; 204; 205; 206; 210; 217; 219; 224; 228; 229; 230; 237; 240; 243; 244; 250; 254; 256; 257; 264; 266; 269; 272; 279; 282; 284; 287; 288; 291; 293; 294; 295; 298; 301; 304; 306; 307; 313; 315; 316; 317; 318; 320; 326; 327; 339; 344; 345; 360; 364; 367; 372; 382; 388; 393; 396; 397; 399; 400; 401; 404; 407; 408; 409; 410; 411; 412; 414; 420; 421; 423; 424; 438; 441; 448

V

Vida: 28; 30; 31; 32; 46; 47; 49; 50; 51; 53; 54; 55; 57; 59; 60; 63; 69; 76; 83; 87; 95; 108; 109; 116; 134; 142; 143; 146; 147; 148; 149; 150; 158; 164; 167; 181; 182; 185; 192; 194; 197; 198; 200; 204; 211; 212; 213

Vivências pessoais: 43; 44; 61; 62; 101; 448

CONVITE…

Se você se sentiu tocado pela leitura deste livro e deseja compartilhar sua experiência e torná-la disponível para muitas outras pessoas, nós o/a convidamos a publicá-la na nossa página no **Instagram: @geepeb_**

Também imaginamos que você já tenha alguma outra ideia de como fazê-lo circular e causar transformações, contudo, a seguir, oferecemos mais sugestões de compartilhamento:

- escreva uma resenha para um jornal, revista, site ou blog, divulgando e recomendando a leitura, caso tenha gostado;
- dê um livro de presente a familiares e amigos e incentive as pessoas a lerem e comentarem sobre a temática deste livro.

Gratidão!

As organizadoras
Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves

Narrativas autobiográficas de professoras/es da Educação Básica: escrita e autoria na formação profissional apresenta resultado e o processo de uma pesquisa (2023-2025) que, articulada ao ensino, à extensão universitária e à divulgação científica, teve como objetivo contribuir com a prática formativa de autoria de professoras/es de diferentes regiões brasileiras das três etapas da Educação Básica, enquanto sistematizava uma metodologia de formação continuada. Neste livro se encontra o vivido, os desafios, as descobertas, as interações e o diálogo entre a Educação Básica e a universidade, mas também as ações, os diferentes modos de exercer a docência no cotidiano das instituições escolares como lócus de produção de conhecimento profissional. Apresentamos reflexões sobre a docência por meio da escrita autobiográfica, histórias de vida e de profissão de professoras/es que, diante das suas condições de trabalho, afirmam a educação que cada profissional faz e acredita, comprometidos com a garantia dos direitos dos sujeitos que frequentam a Educação Básica. Assim as temáticas presentes em cada capítulo deste livro perpassam por posicionamentos éticos, políticos e estéticos, à medida que as/os professoras/es nos apresentam seus modos de ver, ser e estar no mundo, por vezes em meio às suas práticas pedagógicas, conversas na sala de professoras/es ou em seus grupos de estudos e de pesquisas. E sendo este um movimento de estudo e escrita que se sustenta na prática e na literatura acadêmica sobre educação o nosso desafio tem sido mostrar em nossas escritas como temos ressignificado as dores e ausências vivenciadas ou presenciadas enquanto estudante ou professor/a nas instituições educacionais, quer seja em relação ao racismo, à exclusão social ou a quaisquer outras formas de violência sofridas. A nossa intenção é a de que esta leitura inspire a formação de novos coletivos de professoras/es, assim como foi a construção do nosso Grupo de Estudos e Escrita de Professores e Pesquisadores da Educação Básica – Geeppeb, para que estes coletivos possam construir, junto aos seus pares e em diálogo com as universidades, processos de formação profissional fortalecedores e emancipatórios por meio da escrita autobiográfica.

As organizadoras
Maria Lúcia de Resende Lomba
Libéria Neves

Pedro & João Editores
pedroejoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-1761-1