



Alexandra Coelho Pena

“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação da PUC-Rio como parte dos requisitos parciais para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a Sonia Kramer

Rio de Janeiro
Março de 2015



Alexandra Coelho Pena

“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Profª Sonia Kramer

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profº Marcelo Andrade

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Maria Fernanda Rezende Nunes

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Hilda Micarello

UFJF

Profª Maria Betânia do Nascimento Santiago

UFPE

Profª Denise Berruezo Portinari

Coordenadoria Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas -
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 23 de Março de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e da orientadora.

Alexandra Coelho Pena

Alexandra Pena graduou-se em psicologia em 1995 pela Universidade Santa Úrsula, fez Especialização em Educação Infantil na PUC-Rio, fez mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social no Departamento de Psicologia da UFRJ com dissertação intitulada “Sentidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária”. É professora da Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da PUC-Rio. Trabalha como orientadora pedagógica no Programa de Formação, Intervenção e Avaliação de Escolas Municipais de Educação Infantil da Baixada Fluminense.

Ficha Catalográfica

Pena, Alexandra Coelho

“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense / Alexandra Coelho Pena ; orientadora: Sonia Kramer. – 2015.

165 f. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Escolas comunitárias de educação infantil. 3. Histórias de vida. 4. Filosofia do diálogo. 5. Formação. I. Kramer, Sonia. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

Para Paula, Flora, Janaína, Júlia, Iara, Fernanda, Vera, Rose, Cecília e Celina, por dividirem suas histórias comigo.

Agradecimentos

À querida orientadora e amiga Sonia, por ter impregnado as palavras *escuta, encontro e diálogo* de um novo sentido para mim. Muito obrigada pela confiança, disponibilidade e compromisso. Aprendo sempre muito sobre educação e sobre a vida com você.

À querida amiga e parceira de trabalho Maria Fernanda Rezende Nunes, por me incluir sempre, de muitas maneiras, na luta incansável por uma Educação Infantil de qualidade.

Ao professor Marcelo Andrade e à professora Hilda Micarello, pelas valiosas contribuições e críticas feitas com muito cuidado nos exames de qualificação.

À professora Betânia Santiago por aceitar o convite para a defesa da tese.

Aos professores do Departamento de Educação da PUC-Rio, pelo compromisso com uma educação de qualidade, comprometida com as questões de nosso tempo.

À PUC-Rio, CAPES e CNPq, pelos auxílios concedidos, que tornaram possível a realização desse trabalho.

Às creches comunitárias que participaram da pesquisa, por me acolherem e, em especial, às profissionais que compartilharam suas histórias comigo, pela confiança.

Às queridas companheiras do INFOC, pela convivência de muito trabalho e, ao mesmo tempo, de muita leveza. Tenho um orgulho imenso de pertencer a este grupo tão competente, responsável e comprometido com as questões da infância.

À Alessandra Pacheco e Aline Martins, pela ajuda detalhista com a transcrição das entrevistas.

Às companheiras do Programa de Formação e Intervenção, Alessandra, Rejane, Mariana, Monique, Andrea e Christiana pelo aprendizado construído ao longo dos anos de trabalho intenso.

Aos professores, meus colegas, do Curso de Especialização em Educação Infantil, pela troca sempre tão generosa.

À minha querida amiga Gabriela Irigoyen, por sempre me socorrer na hora em que preciso e por fazer parte da minha vida.

À amiga Mariana Roncarati, pela leitura atenciosa da tese.

À amiga Rosane Monteiro, por ouvir minhas aflições e conquistas ao longo de nossas idas e vindas para a Baixada.

À minha querida amiga Leonor Toledo, pela nossa amizade que sobrevive a teses, filhos, desafios do cotidiano. Amizade sólida que permanece independente de qualquer distância.

Às queridas Marina Castro e Liana Castro, amizades construídas durante o período do doutorado, que extrapolaram o cenário acadêmico e ganharam vida. Obrigada pela alegria que vocês me trazem.

À querida Nazareth Salutto, amiga de todas as horas. Obrigada pela escuta, pelo ombro, pelo colo. Por ler a tese com delicadeza, por me fazer acreditar na minha capacidade. Por dividir comigo as angústias e as alegrias da vida. Com sua amizade, tudo fica muito melhor.

À minha querida tia Ângela, por ter despertado em mim, ainda criança, a paixão pela educação.

À minha madrinha Mônica, pelo cuidado, pela torcida constante e pelas preces.

À Clarissa, minha irmã, companheira desde minhas primeiras histórias. E, por trazer, Rafael e Isabela para minha vida.

Ao Tio, por ser uma referência, um pilar.

Mãe, se hoje eu conto essa história é porque aprendi com você que escutar e olhar no olho são a única maneira que temos de chegar perto e conhecer de verdade. Essa conquista é sua também.

Ao Edauro, por me dizer, há anos, que “já sabia”. Sua presença e seu amor me fortalecem todos os dias.

Ao Leon, meu filho, que há quinze anos, me ensina que educar é estar presente e comprometido; é saber escutar e dizer; é, antes de tudo, se responsabilizar pelo outro. E amar fazer isso tudo.

Resumo

Pena, Alexandra Coelho; Kramer, Sonia. **“Para explicar o presente, tem que estudar a história do passado”**: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de educação infantil da Baixada Fluminense. Rio de Janeiro, 2015. 165p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

A tese toma como objeto de estudo as narrativas de dez educadoras de três escolas comunitárias de educação infantil - professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais - e tem como objetivo conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento de crianças entre zero e cinco anos de idade das creches e pré-escolas em um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro. Conhecer, nessa pesquisa, significou chegar às pessoas, escutá-las e compreendê-las em sua inteireza, em sua humanidade e em suas relações. A relevância do trabalho das instituições comunitárias se deve ao fato de que ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional do município pesquisado, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar. A estratégia metodológica, sustentada no diálogo com Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, foi de recontar as histórias de vida das profissionais das escolas comunitárias de educação infantil. Em um movimento de rememoração do passado, o primeiro capítulo aborda os temas da narrativa, da memória e da formação, reconstrói o histórico das creches comunitárias no Brasil e, mais especificamente, das creches comunitárias da Baixada Fluminense. E, para ampliar esse movimento de volta ao passado, discute-se a escolha das histórias de vida como metodologia dessa pesquisa. O capítulo 2 enfoca a filosofia do diálogo, como proposta de ampliação para compreensão e análise das histórias de vida, trazendo os principais conceitos de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire. No terceiro capítulo, a pesquisa reconta as histórias de vida das entrevistadas. Os capítulos 4 e 5 trazem as análises das histórias de vida das profissionais das creches comunitárias de um município da Baixada Fluminense, divididas em dois eixos: histórias de infância e de formação (capítulo 4) e histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião (capítulo 5). O capítulo

final, partindo do que é possível aprender com as histórias, traz recomendações para a formação de professores de educação infantil.

Palavras-Chave

Escolas comunitárias de educação infantil; histórias de vida; filosofia do diálogo; formação.

Abstract

Pena, Alexandra Coelho; Kramer, Sonia (Advisor). **“To explain the present, you must study the story of the past”: professional narratives of community preschools in the Baixada Fluminense.** Rio de Janeiro, 2015. 165p. Doctoral Thesis, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica.

The thesis analyzes the narratives of ten educators - teachers, coordinators, cooks and general helpers – of three community preschools. Its main goal is to know who are these professionals, responsible for the assistance and care of children between zero and five years old of three community preschools in the region of Baixada Fluminense in the state of Rio de Janeiro. In the context of this research, to analyze the narratives meant: approach those professionals, listen to them, try to understand them in their integrity, humanity and relations. These community institutions are very important because they occupy a very important role in the educational services of the studied region, which are not able to meet the educational needs of the population. The methodological strategy, sustained in dialogue with Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire, was to retell the stories of life of the professionals that work in the community preschools. The first chapter mentions the themes of the narratives, memory, training and education, reconstructs the history of the community preschools in Brazil, specifically in the Baixada Fluminense region. It also discusses the choice of life stories as a methodology for this research. The second chapter focuses on the dialogue philosophy as a proposal to enlarge the analysis and understanding of the stories of life bringing the main concepts of Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire. The third chapter retells the stories of life of the interviewed and the fourth and fifth chapters analyzes the stories of life of the professionals that work in the community preschools in Baixada Fluminense, divided in two axial parts: childhood stories and training/education (chapter 4) and stories of professional/educational practices with children, adults and institutions with the culture and religion (chapter5). The last chapter brings reflections and suggestions, based on what is possible to learn with the life stories, for the training/education of preschool teachers.

Keywords

Community preschools; stories of life; dialogue philosophy; training.

Sumário

Introdução	14
1. “Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”	21
1.1. Memória, narrativa e formação	25
1.2. As creches comunitárias: uma relação delicada e turbulenta	28
1.3. As Histórias de Vida: mais que uma metodologia de pesquisa	36
1.3.1. As entrevistas: ato de ver o outro	42
1.3.2. Os sujeitos da pesquisa	42
1.3.3. Os registros do diário de campo: a experiência do pesquisador	50
2. A Filosofia do Diálogo	54
2.1. O <i>entre</i> : do diálogo e do dialógico	57
2.2. O <i>com</i> : alteridade, encontro e escuta	68
2.3. O <i>para</i> : presença, agir ético e ato responsável	72
3. “Recontar é reviver, é se fazer presente”: as entrevistadas e um pouco do seu contexto	79
3.1. “O que vale no ser humano é a palavra” – Vera	81
3.2. “Eu precisava me libertar” – Rose	83
3.3. “Eu acho que eu libertava aquela criança que ficou presa no passado” – Fernanda	84
3.4. “Não tem jeito não, eu tinha que ser professora” – Cecília	86
3.5. “Meus brinquedos eram feitos de espiga de milho” – Celina	88
3.6. “Para trabalhar com criança tem que ser um pouco criança também” – Flora	90
3.7. “Eu não aprendi mais nada na vida a não ser cuidar de criança” – Paula	91
3.8. “É bom falar, conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro” – Janaína	94
3.9. “O que a gente passa parece que marca mesmo, nunca mais você esquece” – Júlia	96
3.10. “A creche sempre foi um refúgio” – Iara	97

4. Do contexto ao texto: histórias de infância e de formação	101
4.1. “Eu nem sabia me cuidar, eu já cuidava de criança”	103
4.2. “A minha infância foi ótima! Eu fui criança mesmo”	107
4.3. “Eu era amarrada, era molestada, era violentada. Ele é alcólatra”	112
4.4. “Eu me identifiquei tanto com ela que escrevo do mesmo jeito”	115
4.5. “Hoje, é uma escolha trabalhar com as crianças”	119
4.6. “O que eu não sei, eu quero aprender”	121
5. Histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião	126
5.1. “Não tem como explicar: criança é tudo”	126
5.2. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”	131
5.3. “O maior desafio é trabalhar com as famílias”	136
5.4. “Eu gosto do que me encanta, do que me tira da realidade”	139
5.5. “Aonde quer que eu esteja, sempre terá uma igreja para eu ir”	142
5.6. “O comunitário tem a ver com o fazer junto, sofrer junto, tudo junto”	146
6. Para pensar a formação: o que aprendemos com as histórias	151
7. Referências Bibliográficas	159

E eu acredito que sim, o mundo deve estar feito de histórias porque são as histórias que a gente conta, que a gente escuta, recria, multiplica são as que permitem transformar o passado em presente. E que, também, permitem transformar o distante em próximo; o que está distante em algo próximo, possível e visível (Eduardo Galeano).

Introdução

Então escrever é o modo de quem tem a palavra como isca: a palavra pescando o que não é palavra. Quando essa não palavra - a entrelinha - morde a isca, alguma coisa se escreveu. Uma vez que se pescou a entrelinha, poder-se-ia com alívio jogar a palavra fora. Mas aí cessa a analogia: a não palavra, ao morder a isca, incorporou-a. (CLARICE LISPECTOR, 1998, p.21).

Seguir os rastros de Clarice, tentando tecer histórias que se cruzam em diversos pontos é o caminho. Fazer da palavra isca não é tarefa fácil e exige duas habilidades muito difíceis: estar aberto a surpresas – já que não sabemos o que pode vir no anzol – e a precisão inerente à arte da pescaria. Necessário se faz, então, escolher as palavras certas e, ao mesmo tempo, lançá-las no texto sem saber exatamente onde se vai chegar. E é justamente essa incorporação da entrelinha na palavra que torna essa última viva.

A pesquisa, baseada na concepção de diálogo – de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire -, visa a produção de um conhecimento que se dá no encontro do pesquisador com o outro, que é um sujeito que fala. Portanto, trata-se de um conhecimento que se constrói na tensão e no confronto entre diversos discursos e, por isso, assumir esse conflito na pesquisa em Ciências Humanas implica renunciar à ilusão de transparência do discurso do outro e do seu próprio (AMORIM, 2002).

Compreendo, assim, a importância de situar as condições de produção do discurso desta pesquisa, levando em consideração a interferência do local social de onde falo, revelando um pouco do encontro da minha história com as histórias das profissionais das creches comunitárias.

As creches comunitárias vêm sendo meu local privilegiado de atuação e de pesquisa desde 2003, após concluir o curso de “Especialização em Educação Infantil: Perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas”, oferecido pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), quando integrei a equipe do Projeto Rede Brincar e Aprender, que reunia iniciativas e experiências

em arte-educação, cultura popular, literatura e ação social em quatro comunidades da zona sul do Rio de Janeiro.

No projeto, tive a oportunidade de desenvolver um trabalho com educadoras de duas creches comunitárias do Morro dos Cabritos, no Rio de Janeiro em 2004. Os encontros aconteciam semanalmente e a proposta era a criação de um grupo de reflexão, discussão e troca de experiências, permitindo o questionamento e a desnaturalização da prática pedagógica, valorizando o conhecimento e a história de cada um, com o objetivo de que esses educadores se apropriassem do seu trabalho. O grupo se reunia debaixo de uma árvore, no solário da creche ou em qualquer outro canto que trouxesse aconchego. E, através de brincadeiras, exercícios de respiração, relaxamento, leitura de poesias e escuta de lembranças de infância, discutiam-se os desafios, impasses e conquistas no cotidiano da Educação Infantil, transformando a postura passiva do início em potência criadora. Ainda de maneira muito intuitiva, começava aqui o meu interesse pela formação de professoras de creches comunitárias.

Com esse trabalho pude me certificar de algo que já intuía há algum tempo: a importância de um espaço de convivência voltado para o diálogo, tantas vezes ausente nos cursos de formação e no dia a dia do educador. Segundo Nóvoa (1997), *a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal* (p. 25). Muitas destas professoras, ao final do trabalho, me sugeriram a continuação dos encontros – o que aconteceu por mais um ano -, além de irem buscar o curso de formação em nível Normal Superior.

Com o desejo de tecer aproximações entre minha bagagem construída durante a graduação em psicologia - e, mais especificamente, na formação em psicoterapia corporal -, os novos conhecimentos adquiridos com a especialização e a experiência com o trabalho de formação de professores, decidi me dedicar ao mestrado (PENA, 2008). O estudo, referenciado teoricamente no conceito de Rede de Significações¹ (REDSIG), teve como objetivo identificar os significados

¹A perspectiva da Rede de Significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso que está em uma malha de elementos de natureza semiótica. Tal abordagem posiciona-se no mesmo campo de ideias daqueles que acreditam na natureza discursiva e no caráter semiótico da constituição humana (ROSSETTI-FERREIRA; AMORIM; SILVA; CARVALHO, 2004).

construídos por profissionais de uma creche comunitária sobre o movimento e a expressão infantis. Buscava, assim, conhecer a maneira como os adultos - a coordenadora e as educadoras da creche pesquisada - lidavam com as crianças no cotidiano em relação às questões do corpo, carregadas de significados culturais e sócio-históricos.

Apesar de todas as conquistas legais, da expansão do acesso e da vasta produção acadêmica voltada para a Educação Infantil nos últimos quinze anos, constatamos que as práticas, especialmente nas creches, ainda não garantem um atendimento de qualidade. Esse fato coloca em discussão a qualidade da formação dos profissionais que atuam nesse segmento da Educação. Vemos que, ainda hoje, as práticas de formação parecem investir, prioritariamente, em *“encontros que têm por objetivo conduzir os professores à aquisição de técnicas e/ou habilidades que lhes permitam a implementação mais eficaz de modelos e propostas curriculares de cuja concepção o professor não participa”* (KRAMER, 2005, p. 157).

Movida por esses interesses, em 2010, passei a integrar a equipe de orientação pedagógica do “Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em escolas comunitárias de Educação Infantil de municípios da Baixada Fluminense”, que assumiu o desafio de realizar a formação de professores em Educação Infantil com intervenção em creches comunitárias situadas na Baixada Fluminense do Estado do Rio de Janeiro (NUNES e KRAMER, 2012). O Programa se constituiu de 2006 a 2013 na parceria entre o Curso de Especialização em Educação Infantil da PUC-Rio, o Núcleo de Creches da Baixada Fluminense (NUCREP)² e o Instituto Dynamo.

Assim como a grande maioria das instituições de Educação Infantil brasileiras, as creches e pré-escolas supervisionadas pelo Programa também vivem um período de transição de um modelo assistencialista de educação (que prioriza os cuidados com a higiene, a alimentação e o sono das crianças) para as

² Núcleo de Creches e Pré-Escolas Comunitárias da Baixada Fluminense - NUCREP, uma entidade da sociedade civil, fundada em 1987, por oito Creches Comunitárias que se reuniam para refletir sobre a realidade infantil com o apoio da Fundação Fé e Alegria do Brasil. Atualmente, congrega 82 Centros de Educação Infantil Comunitários - Ceics, entre filiadas e cadastradas, situadas nos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Queimados e Duque de Caxias. Tem por objetivo promover e estimular a articulação das creches e pré-escolas comunitárias em prol da defesa dos direitos das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade a um atendimento educativo de qualidade, participando da elaboração de políticas públicas para esta faixa etária, desenvolvendo atividades de formação pedagógica e social e fortalecendo o movimento social organizado.

especificidades garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) - que defendem o desenvolvimento integral da criança - e, isso faz com que diversas ações, por vezes até contraditórias, convivam em um mesmo tempo e espaço. Tal situação reforça a necessidade de uma formação de professores em serviço que atenda às demandas específicas desta etapa da Educação Básica, caracterizando-se como um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a Educação Infantil (PENA e TOLEDO, 2012).

Para definir o objeto de estudo do doutorado foi fundamental a participação no Grupo de Pesquisa “Infância, Formação e Cultura” / INFOC. Ao ingressar em agosto de 2011, pude participar das análises finais da pesquisa “Educação Infantil e formação de profissionais no Estado do Rio de Janeiro: concepções e ações”, que estava sendo realizada desde 2009 com o intuito de conhecer os avanços alcançados e os desafios que precisam ser enfrentados para a efetivação do direito das crianças a uma educação de qualidade. A formação continuada de professores é ressaltada no Relatório Final do estudo (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011) e no texto “Escolas comunitárias de educação infantil: formação e intervenção” (NUNES, KRAMER, PENA e TOLEDO, 2013) como um dos aspectos que, apesar de ter alcançado avanços na última década, ainda precisa se efetivar nas creches e pré-escolas, garantindo espaços de reflexão sobre a prática cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos.

Um levantamento bibliográfico das produções acadêmicas sobre creches comunitárias dos últimos anos revelou a pouca existência de estudos nessa área, atribuindo relevância a essa tese e ajudando a definir o objeto de estudo. Em consulta realizada ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, foram encontrados 143 registros para o descritor *creche* e nenhum para *creche comunitária*. O Scielo revelou 264 resultados para *creche* e quatro para *creche comunitária*. Uma busca mais detalhada nos principais periódicos sobre educação do país - Educação e Realidade, Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa, Educação em Revista e Revista Brasileira de Educação-, apresentou dois resultados para *creche* e um para *creche comunitária*. Já uma busca no site da ANPED, desde a 22ª reunião no ano de 2000 até a 36ª realizada em 2013, mostrou três estudos realizados que possuíam o descritor *creche comunitária* nos títulos dos trabalhos.

O trabalho de formação de professores no contexto das creches e pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense é relevante na medida em que essas instituições ocupam um lugar fundamental no atendimento educacional, especialmente às crianças de 0 a 3 anos, pois assumem uma demanda que as redes públicas municipais não conseguem abarcar.

Este estudo opta por chamar os centros comunitários de educação infantil de creches, por ser assim que as profissionais se referem a esses espaços. Faz-se necessário esclarecer que essas instituições atendem crianças na faixa etária de um a cinco anos, abrangendo, portanto, os segmentos de creche e pré-escola, de acordo com a legislação.

O convívio com as profissionais das creches comunitárias em seu campo de atuação tem mostrado que a prática pedagógica nessas instituições é constituída por experiências oriundas da formação profissional, assim como pelas experiências pessoais e comunitárias desses sujeitos. Muitas vezes, o trabalho com as creches se mostrou extremamente desafiador. Presenciar situações de gritos e/ou indiferença em relação às crianças, assim como assistir a práticas sem nenhum significado, mobilizavam, em mim, sentimentos contraditórios em relação às profissionais. Por vezes, percebia claramente a sobrecarga de trabalho, do número de crianças e da falta de condições mínimas para um trabalho de qualidade, ficando solidária a elas. Em outras, ficava indignada com o tratamento dispensado às crianças e experimentava um sentimento de raiva em relação às profissionais, que muito me incomodava. Mas, afinal, quem são essas pessoas que dedicam tanto de suas vidas ao trabalho com as crianças? O que têm a contar sobre si? O que pensam sobre educação, sobre as crianças e sobre o mundo? Em busca de responder a essas perguntas e tantas outras é que essa tese vai ao encontro da palavra do outro, tentando estabelecer um espaço de narrativas e de diálogo entre pesquisador e pesquisados, assumindo o desafio de *“transformar o vivido em objeto de investigação, buscar o estranhamento em relação ao conhecido com o intuito de construir uma nova compreensão para fatos que atravessam nosso cotidiano e que nos atravessam como sujeito”* (MICARELLO, 2012, p.1).

Partindo do complexo e singular contexto das creches comunitárias, as Histórias de Vida para reconstrução da experiência se destacam como metodologia privilegiada para a pesquisa, que busca conhecer quem são essas

profissionais, trazendo a oportunidade de “*fazer reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído*” (NÓVOA, 1992, p. 18), recuperando a possibilidade desses sujeitos ressignificarem suas histórias e, com isso, apontar propostas de formação mais próximas da realidade e do cotidiano desses sujeitos.

Em busca de compreender como se articulam os conhecimentos sobre educação infantil e as práticas pedagógicas cotidianas nas creches comunitárias, essa pesquisa pretendeu, no início, conhecer as histórias de vida e de formação dessas profissionais “*para encontrar aquilo que se perde quando o homem é transformado em objeto e as histórias das pessoas são esquecidas*” (KRAMER, 2007, p.58). Com o desenrolar das entrevistas, das análises e do diálogo com as referências teóricas, foi se evidenciando que o desejo era chegar às pessoas, era pesquisar *com* elas, estabelecer um diálogo, criar um espaço *entre* a pesquisadora e as mulheres que narravam suas histórias. Existe um discurso já bastante disseminado sobre a importância da escuta e do conhecimento das histórias nos espaços de formação para que se pense um percurso formativo que parta daquilo que as pessoas são, daquilo que elas sabem e fazem. Mas será que, de fato, existe essa abertura para ouvir o outro, para conhecê-lo? Foi em busca de estabelecer esse diálogo e exercitar essa abertura para o outro que essa tese foi conhecer as profissionais das creches comunitárias de um município da Baixada Fluminense.

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

Os objetivos específicos desse estudo são: conhecer quem são as profissionais responsáveis pelo atendimento de três creches comunitárias – os ditos e não ditos em suas narrativas; conhecer as histórias de vida e de formação dessas profissionais, recuperando as histórias que não são contadas nos cursos de formação; identificar pistas que contribuam para pensar uma formação profissional mais próxima da realidade dos sujeitos pesquisados.

Tais objetivos se desdobram em algumas questões que orientam a investigação: o que dizem as profissionais sobre suas histórias de vida e sobre como se tornaram profissionais de creche? O que ajudou e o que dificultou suas trajetórias? Trabalhar com Educação Infantil foi uma escolha ou uma oportunidade? Que escolaridade têm e que escolaridade gostariam de ter? Em que lugares/com que pessoas se deu sua formação inicial? O que faltou nessa formação? Como acontece a sua formação continuada? Quais as conquistas e os desafios da prática? Como veem as crianças e os adultos que trabalham com elas?

O material reunido está organizado em cinco capítulos.

Em um movimento de rememoração do passado, o primeiro capítulo aborda os temas da narrativa, da memória e da formação, reconstrói o histórico das creches comunitárias no Brasil e, mais especificamente, das creches comunitárias da Baixada Fluminense. E, para ampliar esse movimento de volta ao passado, discute-se a escolha das histórias de vida como metodologia dessa pesquisa.

O capítulo 2 enfoca a filosofia do diálogo, como proposta de ampliação para compreensão e análise das histórias de vida, trazendo os principais conceitos de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire - suas aproximações e diferenças -, interlocutores teórico-metodológicos do estudo.

No terceiro capítulo, a pesquisa reconta as histórias de vida das entrevistadas, em um movimento de reviver as experiências e se fazer presente.

Os capítulos 4 e 5 trazem as análises das histórias de vida das profissionais das creches comunitárias de um município da Baixada Fluminense, divididas em dois eixos: histórias de infância e de formação (capítulo 4) e histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião (capítulo 5).

1

“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”

Este capítulo aborda a relação entre presente, passado e futuro nos seguintes aspectos: no que diz respeito aos temas da memória, da narrativa e da formação; em um resgate da história das creches comunitárias e no que se refere à escolha das histórias de vida como metodologia coerente com a filosofia do diálogo, que sustenta teoricamente essa tese.

Duas falas enunciadas em diferentes momentos da elaboração desse trabalho provocaram a escrita desse capítulo. A primeira, feita pela professora Hilda Micarello no exame de qualificação do projeto dessa tese em 2012, ao perguntar sobre qual questão, no presente, me impulsionava a fazer essa incursão ao passado. A segunda foi trazida por Paula, auxiliar de serviços gerais de uma creche comunitária, durante sua entrevista, e deu nome a esse capítulo.

Para situar o contexto de produção dos textos analisados é necessário esclarecer que a paixão por esse tema vem da minha inserção como orientadora pedagógica em um Programa de Formação e Intervenção em creches comunitárias, que nasceu da pergunta sobre quem tem sido responsável pelo atendimento às crianças residentes nos municípios da região metropolitana do Rio de Janeiro. Longe de querer avaliar o Programa ou tomá-lo como objeto de estudo, essa tese surgiu do desejo de conhecer melhor quem são as pessoas que, no dia a dia da Educação Infantil do município pesquisado, se dedicam ao trabalho com as crianças.

É, então, do presente que vem o apelo à memória. Mas que apelo é esse? O que há nesse presente que leva ao passado? Que história é essa que precisa ser recontada para questionar o presente e pensar o futuro? Não para explicar o presente, como sugere Paula, mas para colocá-lo em uma situação crítica.

Muitos trechos de relatórios escritos para o Programa registram observações sobre o cotidiano das creches comunitárias, em busca de pistas que ajudem a desvelar que apelo é esse:

“O clima na creche é agradável e são visíveis o carinho e afeto com que a equipe trata as crianças. Não se escutam gritos nem respostas ríspidas, e as crianças são ouvidas pelos adultos. As crianças parecem felizes em estar lá, e circulam pela creche com desenvoltura – vão ao banheiro, solicitam algo na cozinha. Não vemos crianças chorosas ou ociosas. No entanto, o trabalho pedagógico parece ser regido por uma rotina caracterizada pela repetição e por atividades desprovidas de sentido para as crianças. Na turma de 4 a 5 anos, especialmente, as atividades têm forte cunho instrucional, com uso de muitas folhas mimeografadas” (PENA, 2012, p.1).

Outra passagem redigida em um momento posterior traz mais elementos para essa discussão:

“Presenciamos uma dessas atividades que parecem não ter nenhum significado para as crianças. Apesar da proposta sedutora de fazer docinhos coloridos parecer ser muito divertida, a forma como ela aconteceu não produziu interação entre as crianças nem nenhum aprendizado. As crianças eram chamadas em pequenos grupos para a mesa onde duas professoras lhe entregavam uma pequena massa para que elas fizessem bolinhas e, imediatamente, outra professora as levava para lavar as mãos e continuar brincando no parquinho” (PENA, 2012, p. 10).

Essas cenas, tão comuns no dia a dia das creches pesquisadas, fazem pensar sobre as concepções de criança e de educação das profissionais que lá trabalham, e que se materializam em práticas pedagógicas sem sentido e que não proporcionam interações entre as crianças e entre essas e os adultos.

Diversas pesquisas (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006; BARRETO e GATTI, 2009; NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011), vêm apontando os desafios a serem enfrentados para a construção de uma Educação Infantil de qualidade e, entre eles, está o de se repensar a formação dos profissionais, que segundo documentos oficiais (BRASIL, 2006a e 2006b) é um dos principais fatores que afetam a qualidade.

Por outro lado, documentos oficiais mostram avanços. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (BRASIL, 1996) afirma que a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica e assegura o direito de todos à educação. Esta declaração implica necessariamente a atenção à formação dos profissionais da Educação Infantil, de forma a possibilitar ações educativas de qualidade, atendendo às demandas específicas de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009a), as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de

crianças de zero a cinco anos de idade por meio de profissionais com a formação específica legalmente determinada, a habilitação para o magistério em nível superior ou médio – modalidade Normal, refutando assim funções de caráter meramente assistencialista, embora mantenha a obrigação de assistir às necessidades básicas de todas as crianças. As Diretrizes reafirmam ainda o direito dos professores a programas de formação continuada como oportunidades de aprimoramento da prática e desenvolvimento de si e de sua identidade profissional (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

O decreto nº 6755/09, que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Brasil, 2009b), tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, tendo como um de seus princípios a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente.

Analisando o material de pesquisa produzido sobre a questão da qualidade na Educação Infantil, no período de 1996 a 2003, Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de magistério – quanto no ensino superior – o curso de pedagogia –, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Este fato também foi destacado por Barreto e Gatti (2009) nas considerações finais de sua pesquisa:

“Seguindo a tradição dos cursos de magistério de nível médio, os atuais cursos de Pedagogia costumam preparar concomitantemente o professor para atuar na Educação Infantil e no ensino fundamental. A suspeita é que, entendida, como em tempos passados, mais como uma complementação da formação do professor dos primeiros anos do ensino fundamental, a formação oferecida não esteja contemplando devidamente as especificidades da educação das crianças na pré-escola e nas creches” (BARRETO e GATTI, 2009, p. 258).

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

A pesquisa realizada pelo INFOC “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)” fez um balanço sobre os

avanços e desafios da última década e, no que diz respeito à formação dos profissionais, aponta, entre outras questões, para a multiplicidade e diversidade, e pela convivência entre uma concepção instrumental de formação e propostas que valorizam os conhecimentos dos professores e suas histórias de vida, buscando viabilizar espaços de fala e de partilha de experiências. Mesmo com as divergências de concepções, a formação aparece como um caminho que deve ser percorrido para a construção de uma Educação Infantil de qualidade (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011).

Nos últimos anos, diversos foram os avanços da legislação brasileira voltada para a Educação Infantil e uma vasta produção acadêmica vem analisando e discutindo as práticas de formação de professores para essa etapa da educação. No entanto, a formação, inicial e continuada, tem, normalmente, sido marcada pela transmissão de conteúdos e métodos que desconsideram o que sabem e fazem os professores, fazendo desses encontros cenários de monólogos ao invés de diálogos. A presente pesquisa pretende ser uma interface, na dimensão micro, daquilo que as pesquisas, na dimensão macro, vêm apontando nos últimos anos – que a formação profissional ainda não é eficaz em proporcionar qualidade na Educação Infantil.

Quando levamos essa discussão para o âmbito das creches comunitárias, muitos outros elementos tornam ainda mais complexa a relação entre a formação dos professores e a transformação das práticas cotidianas. Responsáveis por um grande número de atendimentos a crianças na faixa etária de 0 a 5 anos na região da Baixada Fluminense, as creches comunitárias se constituem como um campo com características muito específicas por suas histórias e sua relação com o poder público.

Nas creches comunitárias, tem sido possível observar um grande esforço no sentido de promover encontros de formação para seus profissionais, em parcerias com universidades, ONGs e instituições privadas. E ainda que esse modelo autoritário de transmissão de saber se faça presente, encontramos também propostas que reconhecem os saberes e as falas dos professores, valorizando a partilha de experiências e de afetos. E por que as concepções de criança e de educação continuam marcadas por uma visão assistencialista de guarda e preparo para o Ensino Fundamental - mesmo quando vemos circular no interior dessas instituições, seja nas propostas pedagógicas ou na fala dos profissionais, discursos

sobre a criança cidadã, produtora de cultura e de história -, e se traduzem em uma prática pedagógica repetitiva e sem significado para as crianças?

Essa é a pergunta que conduz ao passado e à memória. O que nas histórias contadas e recontadas pelas profissionais das creches comunitárias pode contribuir para a compreensão da prática desenvolvida no cotidiano dessas instituições e apontar pistas para uma outra formação? Visitar os fatos, espalhá-los e revolvê-los como quem revolve o solo – esse é o conselho de Benjamin (1994). *Pois, “fatos” nada são além de camadas que apenas à exploração mais cuidadosa entregam aquilo que recompensa a escavação* (p. 239).

Para aprofundar essa discussão, vamos discutir os temas da memória, da narrativa e da formação, para, em seguida, ampliar essa discussão trazendo o contexto e a história das creches comunitárias no Brasil e, mais especificamente, na região da Baixada Fluminense no Rio de Janeiro. Para encerrar o capítulo, abordaremos as Histórias de Vida como metodologia privilegiada para essa pesquisa.

1.1

Memória, narrativa e formação

Um trecho do meu diário de campo pode ser o fio que conduz por entre os temas da memória, da narrativa e da formação:

“Depois de duas tentativas frustradas, consegui conversar com Fernanda hoje (...). Ela fez questão de dizer, logo de início, que não sabia se ia poder me ajudar porque não tinha nada de interessante para contar. Lembro-me de ‘O narrador’ de Benjamin e da não distinção entre os grandes e pequenos acontecimentos. Disse a Fernanda que ela tem uma história e que é isso o que me interessa” (Diário de campo, 19/06/2013).

A fala dessa coordenadora de uma das creches pesquisadas pode parecer sem importância, não fosse pelo fato de que enunciados semelhantes surgiram durante muitas outras entrevistas. O que leva essas pessoas a pensarem que não têm o que contar? E a concluir que suas lembranças não são interessantes? O que seria interessante de ouvir? Essa é uma constatação que ultrapassa o contexto das creches comunitárias e até mesmo o âmbito da educação, apontando para uma questão que parece atingir toda a humanidade a partir da modernidade. Para que

alguém conte sobre si é necessário que haja um outro com abertura para ouvir, indagar, responder, aconselhar, emitir opinião, isto é, com disponibilidade para estabelecer um diálogo.

Benjamin (1994), já no início do século XX, alertava para a extinção da arte de narrar causada pelo empobrecimento da experiência em função da industrialização, das forças produtivas e do progresso. Com a modernidade, a informação ganha grande destaque e o homem da sociedade de consumo vai perdendo sua capacidade de narrar. Tudo passa a ser relativo, cada indivíduo tem sua própria opinião e precisa cada vez menos dos conselhos dos outros. É como a comparação feita por Benjamin (1994) sobre a transformação na arquitetura das grandes cidades, marcada pela substituição da madeira pelo vidro – substância lisa, homogênea, que não permite o choque, o registro das marcas com a passagem do tempo. A relação entre as pessoas a partir da modernidade também não propicia o choque, os vestígios do encontro, do confronto; tende a se tornar marcada por um “*excesso de informações que saturam sua fome de conhecer, incham sem nutrir, pois não há lenta mastigação e assimilação*” (BOSI, 1983, p. 45).

O professor, acostumado a reproduzir modelos, transmitir informações e conteúdos, se espanta diante do convite para contar sua história, suas memórias, suas opiniões sobre o mundo. E Fernanda, assim como muitos professores, não consegue entender o que pode ter de interessante em sua história e o que eu, pesquisadora, poderia encontrar de importante em seu relato.

Não é à toa que Fernanda não reconhece o valor de sua história e de sua narrativa. Muito se tem escrito sobre e para os professores, transformando-os em executores de propostas e métodos, desvinculados de qualquer sentido, exatamente como eles fazem com as crianças. Mas quem são eles e o que pensam sobre tudo isso?

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

O declínio da narrativa se vincula à perda gradativa da memória e à incapacidade de deixar rastros (BENJAMIN, 1994), e, por isso, nessa pesquisa, se faz necessário escutar as recordações dessas pessoas historicamente marginalizadas e esquecidas, devolvendo-lhes um lugar fundamental mediado por suas narrativas. O resgate de uma memória que revele uma experiência significativa traz possibilidades não só de ressignificação do já vivido, mas também de uma ação no presente.

A memória, ao ser liberada pela rememoração através da narrativa, permite o entrecruzamento entre passado e presente, uma vez que lembramos daquilo que fomos e vivemos ontem a partir daquilo que somos e vivemos hoje. Como diz Bosi (1983), a lembrança é construída com os materiais que temos à disposição agora, no tempo atual.

“Por mais nítida que nos pareça a lembrança de um fato antigo, ela não é a mesma imagem que experimentamos na infância, porque nós não somos os mesmos de então e porque nossa percepção alterou-se e, com ela, nossas ideias, nossos juízos de realidade e de valor” (BOSI, 1983, p. 17).

Para Freire (1987) a condição dos homens como seres históricos os identifica como seres mais além de si mesmos, *para quem o olhar para trás não deve ser uma forma nostálgica de querer voltar, mas um modo de melhor conhecer o que está sendo, para melhor construir o futuro* (p. 73).

A formação, segundo Nóvoa (1988), se dá em espaços e tempos separados da ação, uma vez que, ao longo do tempo, apesar de tantas transformações, a educação vem sendo concebida como preparação no presente para agir no futuro. Nesse sentido, o autor pergunta: “*em que medida as atitudes, as capacidades e os conhecimentos adquiridos durante a formação podem ser mobilizados numa situação real de trabalho?*” (NÓVOA, 1988, p. 110). Na contramão de uma ideia tecnicista de formação, que valoriza os meios e os instrumentos, Nóvoa (1988) defende uma concepção de formação de adultos caracterizada pela abordagem biográfica – em especial com as histórias de vida –, pela perspectiva retroativa (do presente para o passado), que permita ao sujeito tornar-se ator do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

Ouvir as narrativas e as rememorações é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Essa perspectiva aponta para outra concepção de formação, que valoriza a subjetividade e

compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. A finalidade de toda ação educativa, também para Buber (2003b), é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano. Para este autor, o que realmente importa no processo formativo é o ponto de partida que fundamenta a ação. O trabalho de formação consiste em abrir o caminho para as forças primordiais do humano, que são a capacidade de se vincular ao outro. Nesse sentido, Buber e Freire fornecem elementos para se pensar a formação de professores como formação humana.

A compreensão de que os professores vão se formando em contextos e tempos diversos fundamenta a necessidade de criar um espaço de diálogo com esses profissionais, para que através da linguagem seja possível recriar o elo que se perde quando os homens são transformados em meros reprodutores e consumidores, reassumindo o lugar de autores da própria vida. Ao narrar, as pessoas se deslocam do lugar da vivência, das comunicações instantâneas e recuperam a capacidade de contar experiências. Dessa forma, a narrativa se associa com a memória, com a oportunidade de deixar marcas.

1.2

As creches comunitárias: uma relação delicada e turbulenta

A Baixada Fluminense foi escolhida como campo empírico dessa pesquisa pela situação de desigualdade em que se encontra a população e por ser uma das regiões mais violentas do Estado do Rio de Janeiro. Na atualidade, a região abriga quase 23% da população total do estado (Censo IBGE 2011), se constituindo ainda em uma área de grande concentração de pobreza, com situação dramática em todas as áreas: saúde, educação, cultura etc. (SANTOS, 2012).

A Baixada Fluminense integra a Região Metropolitana do Rio de Janeiro (RMRJ) e, segundo resultados preliminares do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, em 2010, 718.210 das 986.075 crianças de 0 a 4 anos do estado residiam na Região Metropolitana, o que representa 72,8% da população nessa faixa etária.

Congregando 74% da população do Estado, a Região Metropolitana constitui-se também em espaço de pressão social marcado por grandes contradições, pois, muitas vezes, o crescimento econômico não caminha junto com o atendimento das necessidades básicas da população. Essas questões podem ser diagnosticadas no espaço a partir de graves problemas, tais como: a distribuição desigual dos serviços e equipamentos urbanos; a crescente demanda por habitações, marcada pelo aumento de submoradias e pela expansão de favelas; a intensa degradação do meio ambiente e o consequente esgotamento dos recursos naturais; a insegurança pública, demonstrada pelos altos índices de criminalidade (RIO DE JANEIRO, 2010).

Os municípios que compõem tradicionalmente a Baixada Fluminense (Japeri, Queimados, Nova Iguaçu, Mesquita, Belford Roxo, Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias) e que constituem a periferia da metrópole do Rio de Janeiro, apesar de apresentarem, segundo o SEBRAE/RJ, um APL (Arranjo Produtivo Local) Petroquímico, Químico e Plástico (Duque de Caxias, Belford Roxo e São João de Meriti) e algumas concentrações de atividades industriais – vestuário (Nova Iguaçu e São João de Meriti) e papel/editorial/gráfica (Duque de Caxias e São João de Meriti), ainda se caracterizam como cidades dormitórios, carecendo das condições básicas de sobrevivência, enfrentando problemas de moradia, saneamento, educação e saúde, além de insuficiente mercado de trabalho. Aí vivem 27% da população da Região Metropolitana. Os municípios de Duque de Caxias e Nova Iguaçu estão se consolidando como subcentros dinâmicos dentro da Região Metropolitana (RIO DE JANEIRO, 2010).

Segundo o Relatório de Pesquisa “Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)”, as instituições públicas e privadas da Região Metropolitana atendem a menos de 15% da população (NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011), o que indica que os centros comunitários de Educação Infantil são os grandes responsáveis pelo atendimento das crianças entre zero e cinco anos de idade da região.

Nesse contexto, os municípios da RMRJ têm em comum a grande densidade demográfica, altos índices de pobreza e desigualdade e baixíssimas taxas de cobertura em creche. Na tabela a seguir é possível ler essa realidade:

Tabela 1 - Taxa de cobertura em creche nos municípios da Região Metropolitana do Rio de Janeiro, 2009

Município	Cobertura (%)
Belford Roxo	5,5
Duque de Caxias	4,9
Guapimirim	28,5
Itaboraí	3,8
Itaguaí	18,4
Japeri	0,3
Magé	18,4
Maricá	9,9
Mesquita	7,4
Nilópolis	7,3
Niterói	17,4
Nova Iguaçu	3,2
Paracambi	11,8
Queimados	2
Rio de Janeiro	23,2
São Gonçalo	6,1
São João de Meriti	3,5
Seropédica	12,5
Tanguá	6,8

Fonte: Nunes; Corsino; Kramer (coord.). Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009) - Relatório de Pesquisa. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

Encontram-se assinalados na tabela acima os municípios que compõem a Baixada Fluminense. É possível observar que, com exceção de Nilópolis e Mesquita, os outros municípios apresentam uma taxa inferior a 6%, com destaque para Japeri, que tem o menor índice com 3% de cobertura.

É alarmante o fato de o município pesquisado atender a menos de 6% da sua população de crianças de 0 a 3 anos, considerando que neste município reside grande parte dos trabalhadores da capital.

Benjamin (1994) argumenta que a história não é uma sequência linear, não é o tempo homogêneo e vazio, e que nela passado, presente e futuro se entrecruzam. Para o autor, *em cada época, é preciso arrancar a tradição ao conformismo, que quer apoderar-se dela* (p. 224), é preciso ouvir as vozes que emudeceram em um movimento de rememoração do passado e construção do futuro. Para entender melhor essa realidade, é preciso voltar ao passado e compreender o contexto em que surgiram as creches comunitárias e o lugar de importância que hoje ocupam.

As creches comunitárias foram criadas nas décadas de 1970/80, no contexto de democratização da sociedade brasileira, a partir da mobilização popular. Neste cenário de efervescência política e luta por direitos há anos negados, mulheres e educadores Brasil afora iniciaram um movimento de organização de creches,

“numa tentativa de reverter a extrema injustiça social a que haviam sido relegadas as crianças pequenas, durante séculos de desigualdade e marginalização econômica e social” (NUNES e KRAMER, 2012, p. 1).

As autoras também afirmam que, paralelamente, profissionais e equipes de pesquisa começaram a desenvolver *“projetos junto a movimentos sociais e iniciativas da sociedade civil que atuavam com crianças de 0 a 6 anos em creches, escolas e outros espaços institucionais de natureza social e cultural, tais como clubes, escolas de samba, igrejas e templos”* (NUNES e KRAMER, 2012, p. 1) e que, apesar de carregarem diferenças, as ações desenvolvidas tinham aspectos em comum, dentre os quais o fato de serem iniciativas de educação popular que tinham por objetivo *a tomada de consciência da realidade e a transformação das condições concretas de vida e a emancipação* (p.2).

O movimento de luta por creches no contexto brasileiro esteve relacionado a outros movimentos sociais, especialmente ao Movimento Popular das Comunidades de Base da Igreja Católica e ao Movimento Feminista. Segundo Gohn (1985), os elementos que geraram o Movimento de Luta por Creches estavam relacionados a alterações na estrutura econômica da sociedade capitalista, que gerou novas necessidades, diversificou o mercado de trabalho, redistribuiu a divisão social do trabalho e inseriu a mulher no mercado de trabalho em formas diferenciadas de acordo com as diferentes classes sociais. Esta inserção da mulher não foi acompanhada de uma infraestrutura mínima, levando a um agravamento na situação da mulher que sempre teve um lugar de subordinação e de opressão na sociedade. Por outro lado, *a inserção no mercado de trabalho permitiu-lhes uma tomada de consciência dessa opressão, e forneceu-lhes condições objetivas de organização e luta por seus direitos* (p. 108).

Nas décadas de 1970 e 1980, particularmente nas periferias das grandes cidades, surgiram movimentos e associações voltados para a discussão e reivindicações dos interesses coletivos populares, nos quais a participação das mulheres era bastante expressiva.

Para Gohn (1985), o Movimento de Luta por Creches não foi apenas um movimento feminista, e sim uma luta da sociedade. Neste sentido,

“fatores estruturais geraram uma necessidade social básica não satisfeita, permitindo que, em determinada conjuntura política do país, a luta por creches e a organização e luta das mulheres se unissem, tornando-se as creches uma das principais formas de aglutinação das mulheres pertencentes às classes populares, habitantes da periferia urbana da cidade” (p. 110).

De acordo com Tiriba (1992), a educação pré-escolar comunitária surgiu também devido à ideia difundida nos anos 1970 sobre a relação entre frequência à pré-escola e um bom desempenho no Ensino Fundamental (ou primeiro grau, como era chamado na época esse segmento). Assim, as comunidades pobres viram nas creches a possibilidade de evitar ou retardar a saída prematura de seus filhos da escola pública.

As creches e pré-escolas comunitárias da Baixada Fluminense surgiram no final de 1978, como consequência da inserção das mulheres no mercado de trabalho e da necessidade de criação de um lugar que se responsabilizasse pelos cuidados básicos com as crianças. Esses espaços funcionavam com a ajuda da comunidade e das famílias e a principal preocupação era tirar as crianças da situação de abandono, oferecendo, prioritariamente, trabalhos voltados para alimentação e higiene adequadas, desenvolvidos por pessoas sem formação adequada e sem receberem remuneração por isso. Porém, o atendimento nem sempre se deu em condições adequadas, dada a carência de condições materiais e a ausência de conhecimentos sobre a educação e o cuidado das crianças de 0 a 6 anos (FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL, 2001).

Na década de 1980, foram estabelecidos convênios entre instituições públicas – LBA, MOBREAL e FEEM – e as instituições comunitárias, incentivando e legitimando o trabalho de baixo custo. Nos anos 90, com o avanço das políticas neoliberais, houve o favorecimento dos convênios e repasse de verbas, fazendo com que o número de creches comunitárias fosse superior aos das creches públicas (BARBOSA, 2013).

Dos anos 1980 até o presente momento, o movimento de mobilização popular que gerou as creches e pré-escolas comunitárias cresceu e se organizou – sempre marcado por muitos avanços e retrocessos -, como é o caso do NUCREP, fundado em 1987 e do qual participam atualmente 82 Centros de Educação Infantil Comunitários (CEICs) situados nos municípios de Nova Iguaçu, Belford Roxo, Mesquita, Queimados e Duque de Caxias.

Se inicialmente as creches e pré-escolas comunitárias se mantinham graças a ações como vendas em bazares, festas comunitárias, participação das famílias, igrejas e grupos de amigos, as conquistas da Educação Infantil advindas dos marcos legais trouxeram novas possibilidades. Dentre estas se destacam a compreensão da Educação Infantil como direito das crianças afirmada pela LDB (Brasil, 1996); as metas de atendimento estabelecidas pelo PNE (Brasil, 2001); e a inserção da Educação Infantil e das instituições comunitárias no FUNDEB (Brasil, 2007), graças à pressão exercida pelo MIEIB³.

Diante desta nova responsabilidade, em 2007, os municípios da Baixada Fluminense começaram um movimento de estabelecer convênios de vários tipos entre as prefeituras e as creches e pré-escolas comunitárias. A pesquisa desenvolvida pelo INFOC aponta também aspectos relativos ao conveniamento dessas instituições:

“A celebração de convênios com instituições comunitárias e filantrópicas, segundo os entrevistados, em alguns municípios vem sendo empregada ‘em larga escala’. A relação entre o setor público e o privado é um desafio para o gestor municipal, bem como para o usuário do serviço. As matrículas nas instituições conveniadas, embora sejam da rede privada, são por vezes contadas como parte da oferta municipal e até mesmo computadas como públicas. Observou-se também a municipalização de instituições privadas - comunitárias, filantrópicas - que, embora tenham se tornado públicas, conservam diferentes modelos de parcerias e convênios. O tipo de convênio é definido a partir das necessidades das instituições, que vão desde a cessão de espaço e de profissionais até o fornecimento de materiais de alimentação e higiene. Tais estratégias pressupõem a existência de interesses comuns entre as duas partes, poder público e instituição não governamental, que prestam mútua colaboração para atingir seus objetivos.” (NUNES, CORSINO E KRAMER, 2011, p. 64)

As autoras apontam para a complexidade e para as diversas nuances envolvidas na questão do conveniamento, dentre as quais o fato de que alguns municípios passam a contabilizar as matrículas destas instituições como públicas – o que traz benefícios aos municípios, uma vez que o repasse de recursos do FUNDEB está atrelado ao número de crianças matriculadas. Ou seja, não são apenas as creches e pré-escolas comunitárias as beneficiadas com o conveniamento: ele é uma estratégia utilizada pelos municípios para ampliar a cobertura do atendimento à Educação Infantil.

³ O Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil, MIEIB, com o chamado “Movimento Fraldas Pintadas”, foi fundamental para que as crianças de 0 a 3 anos fossem incluídas no repasse de recursos federais do FUNDEB.

Dado o conveniamento, especialmente no caso dos municípios que contabilizam tais matrículas no seu atendimento, seria de se esperar que estes se responsabilizassem pela formação dos professores das instituições conveniadas e acompanhassem o trabalho desenvolvido. No entanto, a relação entre gestão municipal e creches e pré-escolas comunitárias parece ser delicada:

“Diversas entrevistas comentam que um desafio que se impõe às equipes das secretarias é o acompanhamento das unidades conveniadas, geralmente denominadas “creches comunitárias” (...). Por um lado, há redes nas quais as equipes afirmam ser necessário ensinar, mostrar como se espera que o trabalho se desenvolva de acordo com as orientações da rede. Por outro se observa que as conveniadas costumam ser resistentes a essas orientações. Há equipes que revelam não ter acesso ao projeto e às práticas pedagógicas, admitindo que essas unidades têm independência em relação à linha pedagógica que adotam.” (NUNES, CORSINO E KRAMER, 2011, p. 80).

Cabe considerar que a relação entre os municípios e as creches e pré-escolas comunitárias não é apenas delicada como, frequentemente, turbulenta. No caso das instituições da Baixada Fluminense, vinculadas ao NUCREP, a situação de fragilidade no tocante a recursos financeiros, materiais e profissionais ainda é uma realidade. Se, por um lado, a entrada do poder público trouxe ganhos, já que a responsabilidade com o cuidado e a educação é também responsabilidade do Estado, por outro, esta conquista trouxe exigências que contribuíram para a mudança do perfil das instituições comunitárias, como a adequação da infraestrutura e a formação dos profissionais das equipes. No entanto, essas adequações são exigidas sem que o Estado ofereça condições e ajuda para tal. Mesmo as instituições que já venceram as dificuldades iniciais para o conveniamento se deparam com outros desafios, como o baixo valor repassado, atrasos constantes, até a necessidade de regularização da situação trabalhista. Todos esses obstáculos acabam por obrigar os Centros de Educação Infantil Comunitários (CEICs) a recorrer a práticas do início da sua história para se manterem, como os bazares, festas, doações, além de elaborar projetos em parceria com ongs e empresas (YOUNES IBRAHIM, 2012).

Nos municípios da Baixada Fluminense, por exemplo, o atraso no repasse das verbas previstas nos convênios levou a uma intensa mobilização em maio de 2012, quando uma série de reportagens publicadas no jornal Extra (CUSTÓDIO, 2012a, 2012b, 2012c) mostrou a situação de penúria dos CEICs, que estavam há

oito meses sem receber o repasse de verbas estabelecido nos convênios. Segundo Younes Ibrahim (2012, p. 39), *esse movimento aponta para um questionamento da validade dos convênios e do reconhecimento das creches comunitárias como espaços de educação, desqualificando a organização comunitária.*

A maioria das instituições comunitárias da Baixada Fluminense faz parte deste contexto: ou não está credenciada nem tampouco recebe recursos públicos para o seu funcionamento, ou enfrenta as dificuldades causadas pela fragilidade do convênio descrito acima. Apesar desse cenário, muitas educadoras comunitárias, comprometidas com as crianças, buscam formação que contribua para o seu aprimoramento.

Atuando como orientadora pedagógica no Programa de Formação, Intervenção e Avaliação em escolas comunitárias de Educação Infantil em municípios da Baixada Fluminense/RJ, deparei-me constantemente com a fragilidade das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano pelas profissionais dessas instituições. *“Tal fragilidade em assegurar a qualidade do trabalho pedagógico se produz no vácuo deixado pelas políticas públicas municipais, na omissão na oferta de vagas para crianças de 0 a 3 anos e nas condições de formação e manutenção”* (NUNES e KRAMER, 2012, p. 03).

Assim como a grande maioria das creches comunitárias brasileiras - e isso não se restringe ao âmbito do comunitário -, as creches e pré-escolas do município pesquisado também vivem um período de transição de um modelo assistencialista de educação (que prioriza os cuidados com a higiene, a alimentação e o sono das crianças) para as especificidades garantidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (que defendem o desenvolvimento integral da criança) e, isso faz com que diversas ações, por vezes até contraditórias, convivam em um mesmo tempo e espaço. Tal fato reforça a necessidade de uma formação de professores em serviço que atenda às demandas específicas desta etapa da Educação Básica, caracterizando-se como um modelo flexível e contextualizado de educação, que caminhe na contramão da escolarização e/ou assistencialismo para a Educação Infantil (PENA e TOLEDO, 2012).

Para que a Educação Infantil seja de qualidade é necessário que se tenha uma formação profissional que seja também de qualidade. Para que o professor não seja um simples executor de políticas desapropriado de sua autonomia sobre o seu fazer, é necessário, antes de tudo, saber quem ele é e conhecer sua história.

1.3

As Histórias de Vida: mais que uma metodologia de pesquisa

Essa é uma pesquisa sobre adultos. E do encontro do adulto com a criança no campo da Educação Infantil. E é também sobre o diálogo que pode surgir desse encontro e garantir uma qualidade para essa relação. “*Mas, o diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com o seu passado, com a sua infância*” (JOBIM e SOUZA e PEREIRA, 1998, p. 40). Para muito além de conhecer as histórias de vida das profissionais das creches comunitárias, o que se buscou aqui foi chegar às pessoas, foco desse estudo, tentando seguir na contramão de um discurso que reconhece a importância de se ouvir o professor e conhecer sua história, mas que de verdade, na prática, não garante esse diálogo.

Nesse sentido, as histórias de vida são tomadas nessa tese como ponto de partida, como uma abordagem que produz certo tipo de formação, desafiando as meras interpretações psicológicas, psico-sociológicas, sociológicas, de modo a dar atenção ao que as palavras revelam (COUCEIRO, 2002). No entanto, para poder ir além das histórias de vida é necessário partir delas, conhecer suas origens e suas contribuições para as Ciências Humanas.

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

A história oral abrange uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outras documentações, colhidos através de entrevistas, podendo registrar a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. “*Na verdade, tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja história real, seja ela mítica*” (QUEIROZ, 1988, p. 19).

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

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

Segundo Souza (2006), o percurso epistemológico da história de vida enquanto campo da sociologia contemporânea *leva a refletir sobre a heterogeneidade em torno desta abordagem proveniente de diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica* (p. 23). Autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação são modalidades tipificadas da expressão polissêmica História Oral. Ainda segundo o autor, a compreensão construída sobre história de vida como um relato oral ou escrito, recolhido através de diários ou entrevista tem por objetivo compreender uma vida ou parte dela.

Na literatura internacional, os trabalhos de autores como Nóvoa (1992), Huberman (1992), e Goodson (1992), entre outros, trouxeram, nos últimos anos, um forte respaldo ao uso da abordagem biográfica – expressão genérica ligada a histórias de vida -, apontando possibilidades e limites à sua utilização na pesquisa, influenciando a produção dos estudos brasileiros e produzindo outro conhecimento sobre os professores, mais adequado para compreendê-los como pessoas e como profissionais.

O recurso da abordagem biográfica é uma perspectiva metodológica largamente empregada nos anos 1920 e 1930, pelos sociólogos da Escola de Chicago, animados com a busca de alternativas à sociologia positivista. Nas últimas décadas, as histórias de vida, como metodologia de pesquisa no campo da educação no Brasil, ganharam força. Segundo Bueno *et al* (2006), o significativo número de trabalhos com histórias de vida de professores encaminhados para as reuniões da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação) e para o ENDIPE (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino) confirmam essa tendência.

As histórias de vida ganharam destaque nas pesquisas do campo da educação traduzindo uma preocupação com a produção de um conhecimento que possa *“ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo,*

permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo” (GOODSON, 1992, p. 75), contribuindo para transpor uma concepção de formação de professores marcada pela racionalidade técnica e apostando em uma perspectiva caracterizada por uma racionalidade mais humana, sensível e partilhada (BRAGANÇA, 2012).

A história de vida tem sido alvo de críticas, entre elas, a de Bourdieu, que escreveu em 1986 “A ilusão biográfica”. Para o autor, *“falar de história de vida é, pelo menos pressupor, e é muito, que a vida é uma história e que uma vida é inseparavelmente o conjunto de acontecimentos de uma existência individual, concebida como uma história e a narrativa dessa história”* (BOURDIEU, 1996, p. 74).

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

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

As histórias de vida trazem a possibilidade de ouvir a voz do professor, que assume o lugar de narrador e *“retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”* (BENJAMIN, 1994, p. 201). Elas se situam na encruzilhada da vida individual com o social uma vez que...

“... o que existe de individual e único numa pessoa é excedido, em todos os seus aspectos, por uma infinidade de influências que nela se cruzam e às quais não pode por nenhum meio escapar, de ações que sobre ela se exercem que lhe são inteiramente exteriores” (QUEIROZ, 1988, p. 36).

Receber formação de qualidade e repensar as práticas nas creches e pré-escolas é direito das profissionais e das crianças e, para isso, *“se faz necessário*

resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos, devolvendo às pessoas que fizeram e fazem a história um lugar fundamental, mediado por suas próprias palavras” (JOBIM e SOUZA e KRAMER, 1996, p. 21). Dar o mesmo valor às narrativas trazidas em entrevistas e às conversas que surgem em momentos como “a hora do cafezinho” na cozinha da escola é permitir que o pessoal e o profissional se entrelacem ou, como diz Benjamin (1994), é não diferenciar os pequenos e os grandes acontecimentos, levando em conta que *nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história* (p. 223).

Nas creches comunitárias, encontramos particularidades que fazem desse ambiente um contexto privilegiado para a pesquisa. As relações estabelecidas nessas instituições não criam uma separação entre o individual e o profissional, ou ainda, entre o familiar e o institucional, já que, muitas vezes, as profissionais são vizinhas, ou frequentam a mesma igreja ou, ainda, pertencem a uma mesma família. Esta situação acontece também em relação aos pais das crianças que frequentam as creches. Torna-se, como diz Nóvoa (1992), *impossível separar o eu profissional do eu pessoal* (p. 17). Podemos acrescentar ainda a impossibilidade de separar, no contexto pesquisado, o comunitário do familiar.

Outro elemento importante que torna o contexto das creches comunitárias um lócus singular para a pesquisa é o fato de que – como em espaços escolares – há profissionais que trabalham nessas instituições por motivações diversas, e, nem sempre, por uma escolha profissional. Sobre esse tema, em sua tese de doutorado sobre as trajetórias de treze professoras primárias que atuam em escolas públicas e particulares da cidade do Rio de Janeiro, Lélis (1996), colhendo as histórias de vida, problematiza a ideia de vocação como o aspecto que teria levado professoras ao curso normal, afirmando que os diversos caminhos que contribuíram na busca pelo magistério como profissão constituem aquilo que ela chama de escolha dentro da não escolha. Diante do lugar ocupado na família e o pertencimento a determinado espaço social, não sobravam muitas alternativas para as mulheres dos anos 50/60 a não ser a do magistério.

Daí, a necessidade de se conhecer essas pessoas através de suas narrativas.

“Neste sentido estaríamos recuperando a identidade do professor em sua totalidade, pois ouvindo o professor aprendemos que o autobiográfico é de grande importância quando os professores falam de seu trabalho” (NUNES, M. F. 1995, p. 25).

Quem são as profissionais responsáveis pela educação das crianças pequenas das creches comunitárias da Baixada Fluminense? Como chegaram a esse trabalho? O que pensam sobre educação? Quais foram suas trajetórias? Suas histórias podem ter semelhança com as histórias de muitas outras profissionais de creches comunitárias – e de outras redes de educação – espalhadas pelo Brasil? “Ao colocar o professor no centro desse processo, esse trabalho exprime também o esforço de criar uma nova cultura da formação de professores” (BUENO, CATANI, SOUSA e SOUZA, 1993, p. 307).

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

Nesta pesquisa, apesar de ter sido elaborado um roteiro prévio, as narrativas seguiram o fluxo discursivo das entrevistadas, havendo pouca interferência da pesquisadora, o que permitiu um aprofundamento dos relatos. Para Souza (2006), na história de vida, quem decide o que deve ou não ser contado é o narrador, não importando a cronologia dos acontecimentos e sim o percurso vivido. Mesmo que o pesquisador dirija a conversa de maneira sutil, é o entrevistado que determina o que contar de sua história. Partindo de uma revisão de literatura sobre as Histórias de Vida, essa pesquisa faz uma opção por ser referir às falas dos sujeitos pesquisados como narrativas.

A obra de Walter Benjamin contribui para o olhar sobre a importância da narrativa no mundo atual. Para Benjamin (1994), a narrativa é a forma pela qual se dá o movimento de rememoração, trazendo a possibilidade de troca de experiências, que é sempre partilhada com o outro. Benjamin estava acompanhando as profundas transformações pelas quais o mundo moderno vinha passando com o desenvolvimento do capitalismo, a I Guerra Mundial, a ascensão da burguesia e a crescente exploração do trabalho humano. Para o filósofo, o mundo moderno estava deixando de ter acontecimentos memoráveis, uma vez que a sociedade industrial estava transformando a vida em algo mecânico, vazio, em que a mesmice era disfarçada de novidade, tornando cada vez mais difícil a tradução dos fatos da vida em experiências narráveis. Os choques da modernidade

enfraqueceram a capacidade dos homens de narrar, de contar histórias e, com isso, estavam deixando de trocar experiências.

A narrativa, para Benjamin (1994), é uma forma artesanal de comunicação – diferente da simples informação ou do relatório –, imprimindo a marca do narrador, *como a mão do oleiro na argila do vaso* (p.205), deixando rastros, vestígios. Em diversos escritos, o autor fala daquilo que não está dito, que está escondido nas dobras, no avesso, que só se encontra escavando e mostra que a comunicação se dá na linguagem.

“A partir do momento em que o homem usa a linguagem para estabelecer uma relação viva com ele próprio ou com os seus semelhantes, a linguagem já não é instrumento, não é um meio; é uma manifestação, uma revelação da nossa essência mais íntima e do laço psicológico que nos liga a nós próprios e aos nossos semelhantes” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Ao lembrar, o sujeito dá outros significados à sua vida e tem a possibilidade de escrever outro futuro. Nesse sentido, recordar é refazer, fazer diferente, é retirar o passado de um lugar estagnado e, com isso, colocar o presente numa situação crítica. E é na linguagem que o sujeito se constitui, narrando sua experiência e contando sua história.

A presente pesquisa busca recuperar as histórias das profissionais das creches comunitárias, priorizando a relação dos sujeitos com as práticas sociais, expandindo, porém, esse horizonte ao construir seu referencial teórico-metodológico a partir da filosofia do diálogo. Ao trazer a linguagem e o diálogo para o centro de suas teorias, Buber, Bakhtin e Freire dão sustentação à leitura, compreensão e análise das histórias de vida das profissionais entrevistadas, além de fornecerem elementos para repensar a formação de professores.

Bakhtin (1993, 2011, 2012) ajuda a articular as histórias de vida com a produção de um conhecimento dialógico e alteritário, e todas as implicações éticas e políticas que decorrem dessa escolha, uma vez que, diante desse referencial teórico, conhecimento e intervenção não se separam, fazendo da pesquisa um ato de transformação da experiência do pesquisador e do outro, apoiando-se em uma metodologia que se constrói no processo e não a priori.

Buber (2003a, 2003b, 2008, 2009, 2011a, 2011b, 2013) oferece suporte ao trabalho com as histórias de vida uma vez que sua obra é construída em torno do

encontro dialógico, que se fundamenta na relação, que, por sua vez, é a palavra em ato, é reponsabilidade com o outro.

As histórias de vida possuem uma dimensão emancipatória que pode encontrar-se com a obra de Paulo Freire (1987, 2002, 2013), autor que tem o diálogo como base da construção de sua teoria sobre a educação como prática da liberdade.

1.3.1

As entrevistas: ato de ver o outro

As entrevistas dessa pesquisa foram realizadas com dez profissionais – professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais – de três creches comunitárias de um município da Baixada Fluminense do Rio de Janeiro.

Segundo Zago (2003), a entrevista é usada conforme diferentes perspectivas teóricas e, por isso, se diferencia quanto aos objetivos e modalidades de condução, de acordo com a problemática do estudo e as estratégias encontradas pelo pesquisador para responder suas questões. Sendo assim, a utilização da entrevista se inscreve em um quadro conceitual específico. “*A história de vida como qualquer outro procedimento empregado na coleta de dados, é, pois, um instrumento, não é nem coleta, nem produto final da pesquisa*” (QUEIROZ, 1988, p. 30).

Nas histórias de vida, embora o pesquisador, de certa forma, conduza a conversa, quem decide o que vai relatar é o narrador.

“Narrativa linear e individual dos acontecimentos que nele considera significativos, através dela se delineiam as relações com os membros de seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global, que cabe ao pesquisador desvendar” (QUEIROZ, 1988, p. 20).

No caso dessa pesquisa, foi importante entrevistar para conhecer as pessoas responsáveis pela educação do município pesquisado no cotidiano. A etimologia da palavra “entrevista” ajuda a definir o tipo de técnica empregada no estudo: muito mais do que colher informações, o que se pretende é conhecer, ouvir, compreender, criar um espaço de narrativa, onde os sujeitos da pesquisa vêm um ao outro e estabelecem um diálogo.

No trabalho cotidiano com as creches comunitárias pode-se perceber a necessidade que as pessoas têm de falar, seja sobre questões do trabalho, seja sobre aspectos de sua vida pessoal. Uma breve parada para o cafezinho e já se inicia uma conversa sobre a mãe doente ou sobre o menino que não para de morder as outras crianças na creche. Entretanto, na maioria das vezes, essa fala parece um relato, um desabafo, um “botar pra fora” e não uma experiência de narrativa. Aquilo que Buber (2009) chama de *palavreado* e que, segundo ele, é o que predomina no que atualmente chama-se de conversação; embora um homem esteja voltado para o outro, cada um fala a uma instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo. Para o autor, o que se opõe ao *palavreado* é a conversação genuína, que exige que cada homem tome o outro como um parceiro do qual se toma conhecimento íntimo, ou seja, que o outro seja vivenciado como uma totalidade e se torne uma presença. A conversação genuína é a reciprocidade tornada linguagem. Buber e Benjamin parecem falar da mesma coisa:

“A narrativa (...) é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro-em-si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele” (BENJAMIN, 1994, p. 205).

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

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

A preocupação é marcar uma diferença entre a forma que as entrevistas são comumente compreendidas no âmbito da pesquisa educacional e nesse estudo. Sejam estruturadas ou semiestruturadas, as entrevistas podem inibir a memória ou fluir das ideias dos entrevistados, tornando-se relatos monossilábicos e sem eco no

interlocutor. Questionando esse modelo corrente de entrevista, o aporte metodológico dessa investigação caracteriza-se por um convite endereçado ao profissional para que fale de um interesse comum: sua história de vida. Kramer e Jobim e Souza (1996) chamaram as entrevistas de “entrefalas” e “entretextos” em sua pesquisa com histórias de professores e suas experiências com leitura e escrita:

“Fundamental nas entrefalas e nos entretextos é deixar a conversa fluir, dar todo o tempo necessário para que o professor ou professora possa ir em qualquer direção; além disso, o pesquisador deve deixar-se envolver pela narrativa, imergir nas histórias contadas e, ao mesmo tempo, permitir emergir o que é importante do ponto de vista do autor/ator principal: o professor” (p. 28).

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

- Histórias de infância: família, escola, brincadeiras, concepções de infância, de educação;

- Histórias de formação: Que escolaridade têm e que escolaridade gostariam de ter? Como se tornaram profissionais de creche? Em que lugares/com que pessoas se deu sua formação inicial? O que faltou nessa formação? Como acontece a sua formação continuada? O que ajudou e o que dificultou suas trajetórias? Trabalhar com educação infantil foi uma escolha ou uma oportunidade?

- Histórias das práticas: Quais as conquistas e os desafios da prática? Como veem as crianças e os adultos que trabalham com elas?

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

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

Além disso, a pesquisa buscou conhecer não só o que narram as entrevistadas, mas também os recursos emocionais e corporais mobilizados em suas falas, ou seja como constroem os seus discursos. Têm a mesma importância nesse estudo tanto *o que* dizem os sujeitos quanto *como* dizem. Para Bakhtin (1976), a entoação está sempre na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito e é nela que o falante entra em contato com o interlocutor.

“Em alguns momentos, o corpo expressou algum desconforto – talvez tentando esconder alguma emoção -; braços que esfregavam as pernas, mãos que coçavam a cabeça (Diário de Campo, 22/05/2013).

“Ao ser perguntada sobre sua infância, Cecília disse ter bloqueio para falar desse assunto e ficou visivelmente emocionada e tensa: cruzava as mãos sobre a mesa, mexia nos cabelos e ficou com os olhos cheios d’água diversas vezes” (Diário de Campo, 12/06/2013).

“Fernanda mostrou-se um pouco tensa e desconfortável, mexendo-se muito na cadeira, limpando o nariz com lenço o tempo todo e chegou a interromper a conversa para ir ao banheiro” (Diário de Campo, 19/06/2013).

“Flora dobrou e desdobrou uma folha de papeldurante toda a entrevista” (Diário de Campo, 03/07/2013).

A coerência se expressa entre o conteúdo e a forma do diálogo; é o corpo manifestando aquilo que junto com o enunciado completa o sentido. As palavras podem dizer, mas também podem esconder uma emoção e, nesse sentido, o corpo se torna veículo dessa expressão. Para Buber (2011a), a alma é a unificação de corpo e mente, é a totalidade do homem e ela só está realmente unificada quando trata de todas as forças do corpo, todos os membros do corpo, todo o ser do homem deve estar envolvido, nada pode ficar de fora. *O trabalho de um homem que se torna, desse modo, uma unidade de corpo e alma é um trabalho coerente* (p. 28).

Ou ainda, como escreve Bosi (1983):

“O narrador está presente ao lado do ouvinte. Suas mãos, experimentadas no trabalho, fazem gestos que sustentam, que dão asas aos fatos principiaados pela sua voz. (...) A arte de narrar é uma relação alma, olho e mão: assim transforma o narrador sua matéria, a vida humana” (p. 49).

Nessa tese, que toma o diálogo como eixo central, os sujeitos envolvidos, pesquisador e pesquisados, é que dão o tom do discurso e espalham pistas dos caminhos por onde seguir.

1.3.2

Os sujeitos da pesquisa

Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e conhecido como coisa, Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2011, p. 400).

A utilização dos termos *objeto* ou *sujeito* no fazer da pesquisa reflete a posição do pesquisador quanto à sua forma de compreender a realidade. Considerar a pessoa investigada como sujeito – como no caso desse estudo – “*implica compreendê-la como possuidora de uma voz reveladora da capacidade de construir um conhecimento sobre sua realidade que a torna co-participante do processo de pesquisa*” (FREITAS, 2007, p. 29).

Para Bakhtin (2011), o objeto de estudos das Ciências Humanas é um homem expressivo e falante e, por isso, a pesquisa nesse campo compreende o outro como parceiro no processo de investigação, podendo o estudo assumir outras questões e tomar novos rumos a partir do encontro entre o pesquisador e o pesquisado.

Inicialmente, os sujeitos escolhidos para essa pesquisa seriam dez pessoas já conhecidas pela pesquisadora e outros cinco, desconhecidos, indicados pelos primeiros entrevistados. Deparamo-nos com a questão metodológica de criação de um espaço de interação verbal, que mais do que entrevistas, deveria ser encontro de narrativas. E como criá-lo se entendemos que a oralidade se torna mais difícil quando pesquisador e pesquisados não se conhecem? Podemos afirmar que o

critério que norteou a escolha da amostra foi o de familiaridade; esse critério sociológico foi considerado importante para a construção de um ambiente em que as profissionais das creches se sentissem confortáveis para contar suas histórias de vida.

Tomada essa decisão e com o vasto e denso material produzido com as dez primeiras entrevistas, decidimos não realizar as outras cinco entrevistas, compreendendo que, além de exigir mais tempo do que havia disponível para analisar todas as narrativas, poderiam surgir temas e diferentes contextos que extrapolam os limites dessa tese.

Essas mudanças apontam para a superação da rigidez metodológica presente em muitas pesquisas na área da educação – que visam a representatividade estatística -, sem, no entanto, abrir mão do rigor teórico-metodológico essencial para uma pesquisa de qualidade (KRAMER e JOBIM E SOUZA, 1996).

“Assim sendo, o importante não está em definir exatamente quantas pessoas devem ser entrevistadas, mas trata-se de construir uma rede cada vez mais ampla de significados, através da qual possamos expandir a compreensão do fenômeno estudado, formulando novas questões para uma problematização cada vez mais elaborada do ponto de partida” (p. 154).

Os sujeitos entrevistados desempenham funções diversas nas creches: professoras, coordenadoras, cozinheiras e auxiliares de serviços gerais. A escolha se justifica pelos seguintes aspectos: (1) essa é comumente a estrutura de todas as creches comunitárias do município estudado; (2) todos os/as profissionais são considerados educadores nessas instituições; (3) é comum nesse contexto a cozinheira ser chamada para acudir uma criança que não para de chorar ou a auxiliar de serviços gerais ser a funcionária mais antiga da creche e ter participado da sua fundação:

“Foi quando apareceu a [ong], a S. veio nos ajudar, nos orientar e a gente montou a creche. E isso foi um alívio muito grande para muitas mulheres. Porque a gente saía para trabalhar e tinha onde deixar nossos filhos” (Vera, ASG⁴, BTE⁵, 2013, p. 158).

⁴ ASG - Auxiliar de Serviços Gerais

⁵ Banco de Transcrição das Entrevistas

“(...) a C. estava se descabelando de chorar, ai eu vejo aquilo, eu não sei, meu coração parte vendo uma criança chorando. Ai eu fui lá saber o porquê, desci e peguei a C. pela mão” (Flora, Cozinheira, BTE, 2013, p. 36).

Essas tensões existentes na organização interna das creches pesquisadas - a funcionária mais antiga é, hoje, a auxiliar de serviços gerais e a cozinheira é, muitas vezes, a que socorre em momentos de conflito - apontam aspectos contraditórios, que são revelados em muitas entrevistas e que correspondem àquilo que Bakhtin (1993) chamou de ambivalência dialética, em que, ao invés da superação das ambiguidades, elas se mantêm vivas e tensas⁶.

As creches escolhidas também foram sugeridas pelas próprias entrevistadas, que indicavam colegas que podiam querer participar da pesquisa. Foi interessante observar que muitas vezes essas indicações se relacionavam com o fato de serem pessoas consideradas competentes ou mais antigas na creche ou, ainda, por falarem com mais facilidade. O quadro abaixo apresenta o perfil das entrevistadas:

Quadro 1: Perfil das profissionais, sujeitos da pesquisa

Nome das profissionais	Idade	Função	Escolaridade	Tempo de trabalho em creche
Celina	40	Educadora	Cursando Pedagogia	10 anos
Cecília	38	Educadora	Curso Normal	16 anos
Janaína	22	Educadora	Curso Normal	7 meses
Júlia	48	Educadora	Curso Normal	13 anos
Flora	51	Cozinheira	Contabilidade	4 anos
Rose	59	Cozinheira	Ensino Médio	22 anos
Iara	51	Coordenadora	Serviço Social (incompleto)	27 anos

⁶ Esse conceito será discutido no segundo capítulo.

Fernanda	43	Coordenadora	Cursando Pedagogia	15 anos
Vera	56	Auxiliar de Serviços Gerais	Ensino Médio	25 anos
Paula	51	Auxiliar de Serviços Gerais	Curso Normal	4 anos

Fonte: PENA, A. Banco de Dados Entrevistas Tese, 2013.

Como é possível observar no quadro acima, das dez profissionais apenas duas têm menos de quarenta anos e somente Janaína está na faixa dos vinte anos. Duas entrevistadas estão cursando Pedagogia e uma tem nível superior incompleto. Das dez, sete fizeram o Curso Normal, duas o Ensino Médio e uma cursou Contabilidade. Com exceção de Paula, Flora e Janaína, todas as outras têm mais de dez anos de trabalho em creche, chegando três delas a contabilizar mais de vinte anos nessa atividade profissional. Cabe salientar que todas as entrevistadas residem no município pesquisado.

De acordo com a concepção de linguagem de Bakhtin (2011), para compreender o que o outro diz, é necessário conhecer o contexto da enunciação. Os lugares que as pessoas ocupam na produção do discurso interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto.

Essa concepção de linguagem tem como decorrência metodológica a importância da totalidade do discurso, ou seja, o contexto do discurso não pode ser perdido. Daí a necessidade do texto de cada entrevista ser transcrito e analisado na íntegra, sem cortes.

Todas as entrevistas foram audiogravadas com a permissão das entrevistadas e transcritas na íntegra. As participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declarando estarem cientes dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos.

Todos os nomes usados nessa pesquisa são fictícios e foram escolhidos aleatoriamente para manter a confidencialidade das entrevistadas. Essa

materialidade das histórias de vida de cada entrevista será apresentada nos capítulos quatro e cinco.

1.3.3

Os registros do diário de campo: a experiência do pesquisador

Por que fico contando histórias alheias? Supõe-se que devo contar a minha. Mas é que às vezes penso que a história da gente é sempre parte da história de outras (MARCELA SERRANO, 2012, p. 91).

A construção de uma tese traz a desafiante tarefa de definir o objeto de estudo, o referencial teórico-metodológico, as estratégias metodológicas, além do confronto com a escrita, com a produção de um texto. E, mais que isso, coloca o pesquisador frente à necessidade de fazer perguntas sobre uma realidade que ele pretende conhecer.

Mas, se, por um lado, esse é um processo solitário, por outro, a produção dessa tese também é marcada por diversos encontros: da pesquisadora com seu desejo de conhecer, com a orientadora, com os sujeitos da pesquisa e com os interlocutores teóricos. Encontro é tomado aqui no sentido de Buber (2003a) como uma categoria existencial, um modo de apreensão da realidade, um ato de conhecimento, sempre dialógico, que revela a totalidade do homem.

Para Buber (2011b), somente quando um indivíduo reconhece o outro em toda a sua alteridade, assim como reconhece a si mesmo, ele quebra sua solidão em um encontro rigoroso e transformador. Nesse sentido, a solidão do pesquisador se rompe quando este entra em contato com seu objeto de estudo, que, no caso das Ciências Humanas, é outro homem. A pesquisa se dá no *entre*, no encontro entre pessoas autênticas, como uma relação e resulta em transformação, antes de tudo, do próprio pesquisador. Se o pesquisador tira as relações da pesquisa, ela deixa de ser um *entre*.

Pensar a pesquisa de acordo com essa concepção é ver o pesquisador como narrador, como aquele que conta histórias, que escreve e, assim, atualiza uma realidade, se comprometendo e se responsabilizando, afetando e sendo afetado por ela.

Os registros feitos no diário de campo contribuem para renunciar a toda ilusão de transparência (AMORIM, 2002), assumindo o desafio de estranhar o familiar - exercício proposto pela antropologia -, deixando que esse familiar se apresente com todas as suas possibilidades e não apenas com aquilo que já conhecemos sobre ele.

“Hoje fiz minha primeira entrevista para a tese. Saí cedo de casa e fiz o caminho tão familiar até a creche de R.F. Mas eu estava diferente, cuidadosa, apreensiva. Era a Alexandra pesquisadora que dirigia o carro e não a orientadora pedagógica do Programa. Será possível isso?” (Diário de Campo, 22/05/2013).

“A sensação de acolhimento é sempre reconfortante depois de tanto tempo dirigindo até a creche. Celina me esperava disponível e animada para a conversa que aconteceu na sala do Infantil três” (Diário de Campo, 03/07/2013).

“Já levei para essa conversa toda a minha alegria e expectativa em ouvir aquela cozinheira/educadora que trabalha maquiada, fala alto, ouve rádio enquanto cozinha e aparece com bolo quentinho e café no meio da tarde” (Diário de Campo, 03/07/2013).

O encontro como pesquisadora com os outros da pesquisa leva à produção de um conhecimento dialógico e alteritário. De acordo com Jobim e Souza (2011), dialogismo e alteridade são conceitos que não podem ser pensados separadamente. *Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente* (p. 6). A alteridade comporta o estranhamento e o pertencimento; a incompletude e a provisoriedade. Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado, que caminha no sentido contrário ao de uma construção que busca uma verdade absoluta.

O pesquisador é um ser social marcado pelo contexto em que vive e sua inserção no campo de investigação marca sua entrada em outra realidade para dela fazer parte, levando para esta situação tudo aquilo que o constitui em diálogo com o mundo em que vive (FREITAS, 2007). É nesse jogo dialógico que o pesquisador compreende a realidade investigada, a transforma e é, ao mesmo tempo, transformado por ela.

“O pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-

histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa” (FREITAS, 2007, p. 28).

Buber (2009) contribui para fundamentar a escolha metodológica do estudo ao esclarecer que existem três maneiras de conhecer o homem que se apresenta diante de nós: observando, contemplando ou tomando conhecimento íntimo. O observador quer gravar o homem em sua mente, sendo necessária uma atenção excessiva e ater-se a tantos detalhes quanto possível. O contemplador é livre destas amarras e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. O observador e o contemplador têm em comum o desejo de perceber o homem que vive diante de nossos olhos; este homem é para eles um objeto separado deles próprios e das suas vidas pessoais.

A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, um aceitar, um ver o outro não como um objeto, é uma tomada de conhecimento profundo, que pode ser algo sobre mim ou pode ser algo sobre o outro:

“As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva de minha vida pessoal, encontro-me um homem em quem há alguma coisa, que eu nem consigo captar de uma forma objetiva, que ‘diz algo’ a mim. (...) fala algo que se introduz dentro da minha própria vida. (...) é aquela *alguma coisa* que o diz. (...) Este homem não é meu objeto. (...) Talvez apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu ‘aceitar’. (...) O que importa é que eu me encarregue desse responder” (BUBER, 2009, p. 42).

O processo de elaboração da tese tornou possível perceber de que maneira essas formas de conhecer o sujeito acontecem, desde a chegada ao campo até a escrita do texto. O momento da entrevista se revela como o mais fértil para a tomada de conhecimento íntimo, uma vez que a narrativa mobiliza afetos, emoções e sensações, que não são percebidas objetivamente, mas que introduzem algo na vida do pesquisador:

“Ao final da conversa, quando desliguei o gravador, Cecília contou, chorando, como essas questões da infância interferem em sua vida (...). Saí muito mobilizada dessa conversa, pensando em como essa intensidade do encontro pode aparecer na tese” (Diário de Campo, 12/06/2013).

No momento seguinte ao encontro, quando o pesquisador passa do contexto ao texto, a observação e a contemplação ajudam a estabelecer um afastamento necessário entre os sujeitos da pesquisa para que o diálogo dê lugar à experiência

e possa se materializar em escrita. Esse processo se aproxima ao conceito de exotopia proposto por Bakhtin (2011), segundo o qual, após ter entrado em empatia com o outro, me colocado no lugar dele, devo retornar ao meu lugar e completar o horizonte dele com meu excedente de visão, ocupando assim o pesquisador um lugar que não é o lugar do outro, mas sim o dele mesmo. É um lugar exterior que permite ver algo do sujeito que ele próprio nunca pode ver. Para Buber (2003a, p. 14), esse é o lugar da experiência, *em que o homem está diante de objetos e esses são fatos do passado*.

Essa tese aposta nas histórias de vida em consonância com o modelo interativo e dialógico (SOUZA, 2006), que adota uma nova relação de lugar entre o pesquisador e os atores sociais, em que o sentido é co-construído entre o pesquisador e o sujeito, possibilitando apreender as memórias e histórias tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos na pesquisa.

Para ampliar a compreensão sobre a relação entre as histórias de vida e o conceito de diálogo, abordamos no próximo capítulo as contribuições de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire para o tema.

2 A Filosofia do Diálogo

Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, escolhidos como referências teórico-metodológicas dessa tese, produziram obras que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal, caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo como centro e apostaram no encontro, no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade e da história.

Correndo o risco de fazer conversar autores de lugares diferentes, a presente pesquisa aposta nas aproximações entre esses autores. Os três viveram a experiência do exílio e da perseguição política e religiosa.

Martin Buber nasceu em Viena em 1878 e morreu em 1965. Após o divórcio dos pais, foi criado pelos avós em uma província polonesa desde os três anos de idade. Foi no contato com o avô que Buber conheceu a mística hassídica, influenciando sua obra, em especial o conceito de diálogo. Em 1900, após terminar seus estudos, mudou-se para Berlim, onde conheceu seu amigo Gustav Landauer e começou a desenvolver sua filosofia do diálogo. Buber foi um dos mais importantes filósofos judeus do século XX. Pacifista, acreditava que deveria ser criado um estado bi-nacional na Palestina na década de 1920. Em 1937, lecionou filosofia na Universidade Hebraica de Jerusalém, na Palestina. Em sua mais conhecida obra “Eu e Tu” de 1923, Buber insistia que o princípio dialógico não era uma concepção filosófica, mas uma realidade além do alcance da linguagem discursiva. Para ele, o que distingue o ser humano não é a razão, mas a capacidade de relação.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasce em 1895, numa cidade ao sul de Moscou, filho de uma influente família local. Ainda criança, muda-se com a família para a capital da Lituânia, Vilna, cidade caracterizada pela diversidade étnica e pela heterogeneidade de línguas e de classes. Na Universidade de São Petersburgo, se dedica aos estudos de História e de Filosofia. Bakhtin tem participação ativa em grupos intelectuais e apóia a revolução de 1917. Depois da revolução, trabalha como professor de literatura e estética, além de ingressar no círculo filosófico, da qual também faziam parte o crítico Medvedev e o poeta e músico Voloshinov, ambos seus interlocutores e colaboradores. O centro de seu

pensamento está na literatura e o ponto de partida de seus estudos é a linguagem. Uma das suas maiores contribuições está em como entende o papel da cultura na constituição do sujeito. Bakhtin faleceu em 1975 e é considerado um dos maiores pensadores do século XX.

Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, nasceu em 1921 na cidade do Recife. Foi alfabetizado pela mãe, que o ensinou a escrever com pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família. Na adolescência, começou a desenvolver um grande interesse pela língua portuguesa. Com 22 anos de idade, Paulo Freire começa a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife. No ano de 1947 foi contratado para dirigir o departamento de educação e cultura do Sesi, onde entra em contato com a alfabetização de adultos. De acordo com suas ideias, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador. Desta forma, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política. Devido à bem sucedida experiência de alfabetização de adultos em Angicos (Rio Grande do Norte), Paulo Freire se torna mundialmente conhecido e é convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC em 1964, realizando esta experiência em Brasília. Durante a prefeitura de Luiza Erundina, em São Paulo, exerceu o cargo de secretário municipal da Educação. Depois deste importante cargo, começou a assessorar projetos culturais na América Latina e África. Morreu na cidade de São Paulo em 1997.

Os três autores construíram suas produções apoiadas numa perspectiva dialética e dialógica da vida. Dialética na medida em que apostavam em um mundo marcado por constante mudança, que não comportava mais contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo ou finito/infinito. Os conceitos são, para o pensamento dialético, duas faces da mesma moeda, revelando um modo de compreensão da realidade como essencialmente contraditório e em permanente transformação (KONDER, 2008). É a aceitação do paradoxo a que Buber (2003a) chamou de estreita aresta, *“expressão de sua rejeição aos sistemas acabados e de sua opção pela insegurança, pelo risco de caminhar por uma via estreita, sem a amplitude e/ou segurança dos sistemas acabados, das doutrinas de cunho universais”* (SANTIAGO, 2008, p. 20). É dialógico porque acreditavam no diálogo e na

capacidade de relação inerente do ser humano como aquilo que os distingue e como a oportunidade do homem ser em toda a sua plenitude.

Nuto (2007), em seu artigo “A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo”, aponta a influência da obra de Buber no cabedal filosófico de Bakhtin. No artigo “Martin Buber and Mikhail Bakhtin: The Dialogue of Voices and the Word That Is Spoken”, Maurice Friedman (2005), enuncia que Bakhtin revelou certa vez em uma entrevista que considerava Martin Buber *o melhor filósofo do século XX e, talvez, um filósofo único nesse século filosoficamente insignificante* (p. 30). Segundo Friedman, Bakhtin foi profundamente influenciado por Buber, cujos textos havia lido no ginásio de Vilna e Odessa.

Em seu livro “Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin”, Faraco (2009) afirma que Bakhtin foi leitor e admirador de Buber e que ambos pertenciam a uma abordagem filosófica que tinha a interação *como saída para os percalços e embaraços trazidos por concepções solipsistas do sujeito – do sujeito que se autodefine, que reconhece sua existência por si e a partir de si, que é senhor do próprio conhecimento* (p. 152). Segundo Faraco, os dois autores compartilhavam de elaborações intelectuais que compreendiam o primado constitutivo das relações e da alteridade e que colocaram a linguagem como constitutiva dessas relações.

Buber e Bakhtin constroem uma ética do inter-humano: Buber ao defender uma ontologia da relação e Bakhtin ao dizer que ser significa ser para um outro e, por meio do outro, ser para si mesmo (FARACO, 2009). Para Faraco, Bakhtin foi o filósofo que mais avançou em termos de uma análise da linguagem e *sua filosofia pode ser vista como parte de uma linhagem intelectual que tomou forma a partir da percepção básica de que o si não é sem o outro* (p. 157) – da qual Buber também fazia parte.

Paulo Freire em “Pedagogia do oprimido” faz referência a Buber: *o eu antidialógico, dominador, transforma o Tu dominado, conquistado, num mero “isto”* (FREIRE, 1987, p. 165). Leitor de Buber, Freire se inspira nas atitudes princípio Eu-Tu e Eu-Isso de Buber para pensar as ações dialógicas - marcadas pela colaboração - e as ações antidialógicas, em que o homem é transformado em coisa, em objeto dominado.

De acordo com Fernandes (1981), a concepção de diálogo em Buber e em Freire está atravessada por valores religiosos e consiste no único meio para realizar o encontro com o mundo e com os outros homens. A filosofia dos dois autores possui uma marcante preocupação com a mudança social e adota o diálogo como meio para o homem atingir os objetivos da educação, em que é determinante a influência do educador.

Buber, Bakhtin e Freire fornecem elementos para pensar a pesquisa baseada na concepção de que a verdade não se encontra no interior de cada pessoa, mas sim na interação dialógica entre os sujeitos. É no encontro, através do diálogo, construído na alteridade, que se torna possível a produção do conhecimento em Ciências Humanas, sempre composto por muitas vozes e caracterizado pela provisoriade. Nesse sentido, as histórias de vida traduzem essa forma de conhecer o mundo, uma vez que pretendem compreender a realidade a partir daquilo que narram os sujeitos envolvidos com o fenômeno estudado, reiterando que a memória individual é sempre parte da história coletiva.

Desta forma, esse capítulo pretende aprofundar os caminhos teóricos do presente estudo, fazendo uma aproximação entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire, a partir dos conceitos centrais de suas obras, colaborando para a análise das histórias de vida das profissionais das creches comunitárias. Em um primeiro momento, tratamos dos temas do diálogo e do dialógico, daquilo que se dá *entre* os sujeitos. Em seguida, serão cotejados os conceitos que remetem à relação *com* os outros, isto é, a alteridade, o encontro e a escuta. Esse caminho nos leva obrigatoriamente a discutir sobre a presença, o agir ético e o ato responsável – aquilo que fazemos *para* com o outro.

2.1

O *entre*: do diálogo e do dialógico

Martin Buber (1878-1965), como ele mesmo dizia, era um homem atípico e considerava um equívoco tentar classificá-lo como filósofo da linguagem, da religião ou da educação, como político ou como místico (BARTHOLO JR, 2001).

Era verdadeiramente um ‘Mensch’⁷, uma pessoa densa, que escuta, que carrega a dimensão do significado desta palavra. Onde todos viam rupturas e separações, ele enxergava o todo e sua obra reflete essa postura ao integrar temas relativos à arte, à sociologia, à educação e à política.

Longe de ser um filósofo especulativo, alheio ao que se passa ao seu redor, Buber se volta para o concreto, para os acontecimentos cotidianos, para os homens e sua ação no mundo. Sua busca pelo espiritual se dá na medida em que concebe o espiritual como intimamente entrelaçado com o mundo, com a vida, com a ação (BUBER, 2009).

Para Panko (1976), a maior contribuição de Buber, e aquela pela qual ele será lembrado por mais tempo, é na área da antropologia, pois é por entender a sua profunda preocupação com o homem que ele próprio pode ser entendido. Para Zuben (2003), as questões antropológicas sempre ocuparam lugar central em seus pensamentos e preocupações, tanto teóricas quanto as dirigidas para a concretude da vida.

De acordo com Faraco (2009), Bakhtin não é apenas o filósofo das relações dialógicas; o diálogo pode ser considerado também sua grande utopia, levando-se em consideração que ele viveu a maior parte de sua vida sob um regime totalitário, tendo sido, inclusive, vítima de perseguição política e religiosa, prisão e exílio.

Talvez marcado por essas experiências, Bakhtin se posicionava contra qualquer tendência de monologização da vida humana, que, segundo ele, é a negação da existência do outro, com iguais direitos e responsabilidades. Para o autor, a forma de escapar do monologismo é pela via do diálogo, única maneira de preservar a liberdade e o inacabamento do ser humano.

Assim como Buber e Bakhtin, Paulo Freire compreende o homem como um ser de relações que, não apenas está no mundo, mas está *com* o mundo. Como diz Fiori no prefácio da 17ª edição de *A pedagogia do oprimido* (FREIRE, 1987), Freire *é um pensador comprometido com a vida; não pensa ideias, pensa a existência* (p.9). E existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é

⁷ Mensch – homem, ser humano, pessoa. HOEPNER, L., KOLLERT, A.M.C. e WEBER, A. **Langenscheidt Kg**, Berlin und München Druck: Graph. Betriebe Langenscheidt, Berchtesgaden/Obb. Germany, 2001.

transcender, discernir, dialogar. É na possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo que a criticidade se incorpora ao viver. Portanto, se o existir é individual, ele só se realiza na relação com os outros.

Para Freire (2002), existir é um conceito dinâmico, que implica um diálogo constante do homem com o homem e do homem com o mundo. O compromisso do homem com a sua existência o faz um ser histórico, retirando-o do limite de suas funções vegetativas biológicas, levando-o a humanizar-se.

Buber, Bakhtin e Freire são pensadores representantes do primado do princípio dialógico, rejeitando a subjetividade solipsista e a filosofia da consciência instaurada a partir de Descartes. A subjetividade, elevada à categoria máxima a partir de Descartes, coloca o homem e sua racionalidade no centro da história, entendendo que esse mesmo homem estabelece um relacionamento com coisas, que podem ser conhecidas, mas onde não há encontro. Esses três autores caminham na contramão do isolamento do homem e deslocam da racionalidade para a capacidade de relação, a característica fundamental do ser humano.

O diálogo é o princípio que permite aproximar os três autores, na medida em que construíram suas teorias a partir do pressuposto de que o homem se constitui como tal na relação com os outros, mas é possível identificar os caminhos que Buber, Bakhtin e Freire percorreram para chegar a essa conclusão.

Buber não emprega o termo *sujeito* em seus escritos, optando por *indivíduo*, *pessoa*, *homem* e *ser humano*. O indivíduo físico se desliga do mundo primordial indiviso pelo nascimento, mas o indivíduo corporal, integral, atualizado só realiza essa passagem gradualmente à medida que entra nas relações. O homem se torna EU na relação com o TU. O indivíduo se transforma em pessoa através das experiências austeras e ternas do diálogo. É somente no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem, que não é a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas sim uma concentração em todo o seu ser. A ênfase sobre a totalidade acarreta a rejeição da afirmação da racionalidade como característica distintiva do homem (BUBER, 2003a).

Bakhtin (2011; 2012) diz que o homem é histórico social e que ele se constitui na e pela linguagem, rejeitando uma visão de sujeito apenas biológico e empírico, tendo sempre em vista a situação social e histórica concreta dos sujeitos. O Eu para Bakhtin não é autônomo, ele existe em diálogo com os outros. O homem é compreendido por Bakhtin como um sujeito que fala e, por isso, só pode

ser conhecido através de seus textos. Bakhtin enfatiza que a experiência individual do homem se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros, levando à concepção de sujeito como um ser de resposta.

Defendendo uma concepção de educação problematizadora, que parte do caráter histórico dos homens - inseridos em um movimento de busca -, Freire (1987) os reconhece como seres inacabados, inconclusos, que estão sendo e com uma realidade, que sendo igualmente histórica, é inacabada também. Diferente de outros animais, os homens se sabem inacabados, têm consciência de sua inconclusão. Sujeito é o termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente, criticamente. O termo *sujeito* em Freire se opõe à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência e é manipulável. Os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Para Freire, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação como homens.

Para a filosofia do diálogo concebida por Buber (2003a), a palavra fundamenta a existência humana e a linguagem se manifesta diante de uma dupla atitude do homem frente ao mundo, por meio das palavras-princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. A palavra princípio Eu-Tu fundamenta a existência em sua total atualidade, no evento da relação, da reciprocidade, da totalidade do ser, da presença; a palavra princípio Eu-Isso fundamenta a existência em sua parcialidade ou limitação, no fato da experiência, do eu egocêntrico, do objeto (CARDOSO e PACHECO, 2012) ⁸.

Na *relação* Eu-Tu existe a totalidade do ser, na *experiência* do Eu-Isso o ser não pode ser total, ele é fragmentado. O conceito de *relação* é total, é o entre, a presença, a existência, a essência, o inteiro, o concreto, é sinônimo de reciprocidade. Já o conceito de *experiência* é fragmentado, parcial, objeto, não permite a relação, apenas o relacionamento. Buber (2003a) entende por totalidade a inteireza do ser humano; sua presença em corpo, mente e espírito; com responsabilidade para com o outro.

⁸ O texto de Cardoso e Pacheco (2012) foi produzido no contexto do Grupo de Pesquisa INFOC durante estudos sobre Martin Buber para a pesquisa em desenvolvimento: "Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas" (KRAMER, S., NUNES, M. F. e CORSINO, P. **Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas.** INFOC, 2012).

A atitude Eu-Isso permite conceber o mundo a partir da sensibilidade, sendo a experiência o modo como eu entro em contato com o mundo e me utilizo dele. Já a relação Eu-Tu manifesta-se na imediaticidade, na singularidade, na intensidade, na exclusividade, na reciprocidade, na fugacidade e na presença. Buber (2003a) adverte que as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) não podem ser confundidas nem tomadas de forma maniqueísta, cada uma tem a sua função; o problema é o predomínio crescente do relacionamento Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, que se reflete, por exemplo, na modernidade, com o crescimento descontrolado da racionalidade tecno-científica (LANNES, 2012)⁹.

O mundo da experiência envolve os movimentos de contemplação e observação; o mundo da relação não renuncia aos movimentos anteriores, mas, simultaneamente, nele ocorre a tomada de conhecimento íntimo, a relação, o face a face. Segundo Buber (2009), há três maneiras de perceber o outro: através da observação, da contemplação ou da tomada de conhecimento íntimo. O observador quer gravar o homem em sua mente, sendo necessária uma atenção excessiva e ater-se a tantos detalhes quanto possível. O contemplador é livre destas “amarras” e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. O observador e o contemplador têm em comum o desejo de perceber o homem que vive diante de nossos olhos; este homem é para eles um objeto separado deles próprios e das suas vidas pessoais.

A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, uma disponibilidade, um aceitar, um ver o outro não como um objeto, é uma tomada de conhecimento profundo, que pode ser algo sobre mim ou pode ser algo sobre o outro:

“As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva de minha vida pessoal, encontro-me um homem em quem há alguma coisa, que eu nem consigo captar de uma forma objetiva, que ‘diz algo’ a mim. (...) fala algo que se introduz dentro da minha própria vida. (...) é aquela *alguma coisa* que o diz. (...) Este homem não é meu objeto. (...) Talvez apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu ‘aceitar’. (...) O que importa é que eu me encarregue desse responder” (BUBER, 2009, p. 42).

⁹ O texto de Lannes (2012) foi produzido no contexto do Grupo de Pesquisa INFOC durante estudos sobre Martin Buber para a pesquisa em desenvolvimento: "Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas" (KRAMER, S., NUNES, M. F. e CORSINO, P. **Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas**. INFOC, 2012).

Em 1953, Buber escreve “O social e o inter-humano” (BUBER, 2009), fazendo uma revisão do prefácio escrito em 1905 para a coleção *Die Gesellschaft* (“A sociedade”), onde havia escrito que *a função da sociedade é o social ou, mais concretamente o inter-humano* (BUBER, 2008, p. 41), tomando os dois conceitos - social e inter-humano - como sinônimos. Em 1953, o autor percebe que, normalmente, se situa o que acontece entre os homens no terreno do social, atenuando-se uma linha de separação de importância fundamental entre dois domínios essencialmente diferentes do universo humano e que vão interferir diretamente em sua concepção de diálogo.

“Eu próprio cometi o mesmo erro quando, há cerca de cinquenta anos, comecei a me familiarizar, de uma forma independente, com a ciência da sociedade, utilizando-me do então ainda desconhecido conceito de inter-humano” (BUBER, 2009, p. 135).

Os fenômenos sociais são marcados pelas experiências em comum vividas por homens vinculados entre si, onde esse vínculo delimita a existência do grupo, não havendo entre os seus membros qualquer espécie de relação pessoal. Para Buber (2009), o elemento das relações pessoais tem sido afastado em proveito do elemento coletivo, sobretudo em épocas mais tardias da história humana. A coletividade liberta o homem da solidão, do medo diante do mundo e, sendo assim, o inter-humano, a vida entre pessoa e pessoa, retrai-se cada vez mais. *A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico* (p. 138).

Os fenômenos inter-humanos não são fenômenos psíquicos; o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, nem nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre os dois – no *Entre*. Para Von Zuben (BUBER, 2003a), a essência do pensamento buberiano revela-se estruturada em círculos e se caracteriza por uma ontologia da relação, na qual o ‘entre’ é categoria epistemológica básica. *“entre” é o que permite abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem* (IDEM). Se, na modernidade, há uma fértil discussão sobre o indivíduo, para Buber a crise do homem é a crise do *Entre*, onde a predominância do parecer sobre o ser, a insuficiência da percepção do Outro e a imposição do modo de viver e de pensar de um homem sobre outro são fatores que, segundo o filósofo, impedem o crescimento do inter-humano:

“Para isto, para a existência do inter-humano, é necessário, (...), que a aparência não intervenha perniciosamente na relação entre um ser pessoal e um outro ser pessoal; é outrossim necessário, (...), que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal. Que nenhum dos parceiros queira impor-se ao outro é o terceiro pressuposto básico do inter-humano” (BUBER, 2009, p. 152).

De acordo com Buber (2009), os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo. Para ele, existem três espécies de diálogo: o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso, considerado raro pelo autor; o diálogo técnico, fruto da necessidade de um entendimento objetivo, de informação; e o monólogo disfarçado de diálogo, sobre o qual Buber pondera que *não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência* (p. 53).

Assim como para Buber, o conceito de diálogo também é central na obra de Bakhtin. O tema do diálogo é adotado por volta de 1928/29 pelo Círculo de Bakhtin como a grande metáfora que dará um arremate às reflexões sobre a linguagem e sobre a criação ideológica (FARACO, 2009). O Círculo era formado por um grupo de intelectuais de diversas formações que se reuniu regularmente de 1919 a 1929 e que tinham em comum a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. Voloshinov e Medvedev eram membros do Círculo e dividiram com Bakhtin as autorias de muitos textos, levantando, até hoje, indagações sobre a autoria dos escritos desse grupo (IDEM).

Em Bakhtin, temos uma concepção de linguagem, que pressupõe também uma concepção de homem e de mundo. O pressuposto temático de sua obra encontra-se em sua teoria da linguagem, sua linguística e seu dialogismo e é ele que faz de sua obra um todo teoricamente coeso (TEZZA, 2007).

Bakhtin constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica dirigida às principais correntes teóricas da linguística contemporânea: o objetivismo abstrato – que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas – e o subjetivismo idealista – em que o fenômeno linguístico é reduzido a um ato de criação individual. Para o autor, tais pressupostos são obstáculos à apreensão da linguagem como código ideológico.

Questionando-se sobre a verdadeira função da linguagem, Bakhtin (2012) conclui que *a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes* (p. 128), sugerindo uma ordem metodológica para o estudo da língua que deve partir da compreensão de que a palavra é pronunciada em condições materiais e concretas. Para o autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, onde toda enunciação é um diálogo.

“Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por diversos autores ao longo do tempo e em espaços distintos” (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 100).

Toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém; *“a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros”* (BAKHTIN, 2012, p.117). Sendo assim, não existe linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro e este dialogismo é o conceito central da teoria bakhtiniana.

A linguagem tem uma dimensão dialógica e ideológica, construída historicamente. Toda palavra pronunciada tem um significado e para compreendê-lo é preciso entender o contexto em que o discurso foi produzido. E, para que essa compreensão aconteça, é necessário, além de identificar os sinais formais da língua, identificar também as intenções implícitas contidas no enunciado. A linguagem é constituída entre sujeitos, uma vez que um falante sempre se dirige a um outro que, como interlocutor, participa da construção do significado do diálogo.

O discurso verbal está relacionado à vida e não pode ser separado dela com o risco de perder sua significação. *“Cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação”* (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 105). Para Bakhtin (1976), a entoação está sempre na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito e é nela que o falante entra em contato com o interlocutor.

A entoação e o contexto extraverbal relacionam-se dialeticamente na medida em que o primeiro precisa do segundo para a compreensão do todo do enunciado. O contexto extraverbal do enunciado compreende o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dessa situação. *“Cada ato de fala conta com algo que se refere ao horizonte espacial e ideacional dos falantes e que, portanto, é presumido por eles”* (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 106).

O conceito de ambivalência dialética (Bakhtin, 1993), introduzida pelo autor no estudo sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento traz simultaneamente a afirmação e a negação, característico do diálogo composto por muitas vozes. Caminhando na contramão da cultura oficial, Bakhtin se apropria da imagem da festa carnavalesca – ambivalente por natureza - para tratar da reunião daquilo que é aparentemente incompatível.

“Em oposição à unidade dos contrários, a ambivalência carnavalesca reúne o que é aparentemente incompatível: o riso e o choro, o sério e o grotesco, o profano e o sagrado, a vida e a morte, o homem e a besta” (KRAMER, 2004, p. 507).

A ambivalência carnavalesca é polifônica, comporta muitas vozes, e, por isso, é adversária da cultura oficial, para quem só existe o monólogo. Diferentemente da supressão das diferenças e do monologismo, a dialética bakhtiniana propõe a convivência dos opostos, da tensão e do conflito. Não se trata do isto ou aquilo, mas sim do isto e do aquilo, de uma atitude com o outro de aceitação e tolerância.

“A ambivalência toma, nos escritos de Bakhtin, um sentido crítico; que se opõe ao monólogo, ao discurso autoritário. (...) o discurso crítico é ambivalente, comportando simultaneamente isto e aquilo, e aqui reside seu elemento libertador e positivo” (KRAMER, 2004, p. 508).

Bakhtin ajuda na compreensão de que não existe linguagem fora do diálogo e que o diálogo pressupõe uma interação ativa entre os interlocutores, onde cada um desses atores, em um movimento de empatia, completa o horizonte do outro com seu excedente de visão, dentro de um determinado contexto, que comporta conflitos e tensões. Movimento esse ancorado na alteridade, em que o eu reconhece o outro como outro – um outro vivo e falante. Tal concepção remete ao

conceito de *entre* de Buber, que é a chave epistemológica que permite abordar o homem na sua dialogicidade, revelando a sua totalidade (ZUBEN, 2003).

Para Paulo Freire (1987), *o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens* (p. 79) e, por isto, ele é uma exigência existencial. Freire, dizendo o que não é o diálogo - não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem a troca de ideias a serem consumidas e também não é discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que não se comprometem com a pronúncia do mundo, mas a impor a sua verdade -, o define como um ato de criação porque se dá no encontro dos homens para pronúncia do mundo, para a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, para *ser mais*.

O verdadeiro diálogo para Freire é caracterizado por uma relação horizontal, diferente do diálogo vertical proposto pelas elites, que forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Os fundamentos do diálogo, segundo Freire (1987) são o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico.

Não há diálogo se não há um profundo amor aos homens e ao mundo e, sendo um fundamento do diálogo, o amor é, ele próprio, diálogo. Diferente do que ocorre em relações de dominação, onde prevalece a patologia - sadismo em quem domina e masoquismo nos dominados -, no amor, porque é um ato de coragem e nunca de medo, persiste o compromisso com os homens. O ato de amor se caracteriza por um comprometer-se com a libertação dos oprimidos. “*Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico*” (FREIRE, 1987, p. 80). E, somente com a supressão da situação de opressão, é possível restaurar o amor. Freire usa o adjetivo *amoroso* com uma nova acepção onde mais do que afeto é o amor que se constitui no princípio da revolução. E, nesse sentido, permite uma aproximação com a concepção de Buber (2003a), para quem, enquanto os homens possuem os sentimentos, o amor acontece. *Os sentimentos residem no homem, mas o homem habita em seu amor. (...) Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu* (p. 17).

No diálogo tem que haver a comunhão dos interesses, que só se torna possível porque o homem tem um anseio vital para a união que é o anseio amoroso (FERNANDES, 1981). E para falar de amor, é preciso ter ousadia:

“É preciso ousar no sentido pleno dessa palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro” (FREIRE, 2013, p. 28).

Além do amor, para que haja diálogo entre os homens, é preciso humildade. Se o diálogo é encontro dos homens para a pronúncia do mundo, para a tarefa comum de saber agir, no instante em que os polos dessa comunicação perdem a humildade, o diálogo se rompe.

Se a ignorância está sempre no outro, se os outros são meros *isto*, se todos os outros são considerados inferiores, se a pronúncia do mundo se torna tarefa de alguns homens seletos, se o homem se fecha à contribuição dos outros, o diálogo se torna impossível. “*A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo*” (FREIRE, 1987, p. 81).

A fé nos homens, em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, como em Buber, é um dado a priori do diálogo e, por isso, ela existe antes que o diálogo se instale. A possibilidade de o homem ter negado seu direito de fazer, criar e transformar, não faz o homem dialógico perder a fé na humanidade, mas, pelo contrário, traz a ele um desafio ao qual precisa responder, por acreditar no renascimento do poder de fazer e transformar inerente ao homem. “*Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista*” (FREIRE, 1987, 81).

É uma fé na vocação do homem de ser mais que, longe de ser privilégio de alguns, é direito de todos. O homem para se reconhecer como homem, precisa reconhecer sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A consciência de seu inacabamento, impulsiona o homem na busca de ser mais, expressa pela sua insatisfação com situações dadas e pelo desejo de transformar-se e transformar o seu meio (FERNANDES, 1981).

Ao se fazer uma relação horizontal baseada no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo traz a confiança como consequência óbvia. Por outro lado, um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens - presentes na antialogicidade da concepção bancária de educação - não podem gerar a confiança, uma vez que ela não pode existir se as palavras não coincidem com os

atos. De forma semelhante, para Buber (2003b), a confiança é o que permite a ruptura da incomunicação.

A esperança se constitui como outro fundamento do diálogo, já que ela está na essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, que se faz, não no isolamento, mas na comunicação entre os homens. Para Freire (1987), a injustiça que leva à desumanização não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas sim uma razão para desejar a restauração da humanidade esmagada pela opressão. Trata-se de uma esperança que leva ao movimento e não a um cruzar de braços. “*Se o diálogo é encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança*” (FREIRE, 1987, p. 82).

Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico, que percebe a realidade como processo e não algo estável, que reconhece entre o mundo e os homens uma solidariedade inquebrantável. Enquanto para o pensar ingênuo, que vê o tempo histórico como peso e para o qual o que importa é a acomodação a esse hoje normalizado, o pensar crítico se ocupa com a transformação contínua da realidade, para a permanente humanização dos homens. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo e sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1987).

Os três autores permitem compreender o diálogo como um ato de criação, que dá significado à existência humana e, por isso, só se dá no encontro entre os homens, no face a face, através da linguagem que funciona como ponte entre os interlocutores, comportando tensões e conflitos, caminhando para a transformação contínua da realidade e da história.

2.2

O com: alteridade, encontro e escuta

O mundo dos homens, para Buber, estabelece-se a partir de uma dupla relação, designada por duas palavras princípio: EU-TU e EU-ISSO. A palavra princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade, e é a palavra princípio do encontro. A palavra princípio EU-ISSO jamais poderá ser proferida pelo ser em sua totalidade e é a palavra princípio da experiência (BUBER, 2003a).

O homem não vive apenas em uma ou em outra atitude. Tanto o encontro quanto a experiência fazem parte do mundo dos homens.

O encontro para Buber é uma categoria existencial, um modo de apreensão da realidade. O homem que conhece o mundo é um homem *com* os homens (BUBER, 2011b). O encontro é uma *relação essencial*, um *franqueamento ser a ser*, uma *relação ôntica*, na qual um ser experimenta, no mais recôndito do ser, uma *presencialização* do outro (p. 97). Desse modo, o indivíduo é um fato da existência só na medida em que se coloca em uma relação viva com outros indivíduos, sendo o encontro o reconhecimento do outro em toda sua alteridade, do mesmo modo que se reconhece a si mesmo. A partir desse reconhecimento mútuo, de si e do outro, se estabelece uma relação essencial que penetra o outro, *quebrando sua solidão em um encontro rigoroso e transformador* (p. 145). Encontro é estar em *recíproca presença* (p. 151). O encontro não é uma experiência, mas uma relação. “*O encontro é a vida atual*” (BUBER 2003a, p. 13), que se realiza no *entre*, e só nele. O encontro não pode ser antecipado, ele é um evento singular, único e como tal ele *acontece*. O encontro é um ato de acontecimento. É sempre dialógico e revela a totalidade do homem.

Em toda a obra de Bakhtin, assim como em Buber e em Paulo Freire, está presente o esforço de compreender o lugar do outro na constituição do ser humano. Esse outro com quem me encontro e confronto, com quem estabeleço um diálogo; esse outro que me altera e atribui novos significados ao meu discurso.

De acordo com Jobim e Souza (2011), dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. *Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente* (p. 6). A alteridade não se limita à consciência da existência do outro, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento; a incompletude e a provisoriedade. Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado, que caminha no sentido contrário ao de uma construção que busca uma verdade absoluta. “*Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro*” (KRAMER, 2002, p.24/25).

O conceito de alteridade, assim como o diálogo, atravessa a teoria de Bakhtin e, segundo Geraldi (2013), *é o espaço da constituição das*

individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é (p. 12). O outro está sempre presente com seu discurso e, desta relação, nem o eu nem o outro saem inalterados.

Para Bakhtin (2012), não existe a primeira nem a última palavra; outros já falaram antes de mim, assim como outros falarão depois. E, por isso, a linguagem nunca está completa, ela é sempre um projeto inacabado. Em qualquer situação de encontro com o outro, posso saber e ver coisas a respeito desse outro que ele mesmo não tem conhecimento, fazendo com que nossos horizontes nunca coincidam. Esse excedente de visão é condicionado pela singularidade do meu lugar no mundo e para que seja possível completar o horizonte do outro é necessário que eu entre em empatia com ele, veja o mundo da maneira como ele vê e depois retorne ao meu lugar e, com meu excedente de visão, crie um ambiente concludente (BAKHTIN, 2011).

Alteridade e encontro só podem acontecer onde há disponibilidade para escutar o outro, para estabelecer um diálogo autêntico, ou seja, *“um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva”* (BUBER, 2003a, p. 53).

O conceito de *escuta* na obra de Paulo Freire está intimamente ligado às ideias da educação autoritária e da educação democrática, uma vez que as formas de escutar e de falar presentes em cada uma dessas concepções de educação se diferenciam radicalmente.

Saber escutar se faz necessário ao sonho democrático e solidário uma vez que não é falando aos outros de cima para baixo, numa concepção vertical de transmissão de conhecimento, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar *com* os outros. *“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele”* (FREIRE, 2013, p. 111). Já foi apontada nessa tese a importância sobre a narrativa na formação dos professores, para que estes sejam autores de suas práticas, mas, para que isso aconteça, é igualmente fundamental que tenha quem escute suas histórias. Muitas vezes os formadores de professores falam muito mais do que escutam, falam para os professores e não com eles. Falam sobre métodos, técnicas e novas teorias, mas não escutam os professores. São eles também reprodutores de

falas de outros que, muitas vezes, não têm também significado algum. Para dizer a sua própria palavra é preciso escutar, é preciso entrar em diálogo com o outro.

Quem aprende a escutar para falar *com*, jamais fala impositivamente. Mesmo quando fala contra as posições do outro fala *com* ele como sujeito e nunca como objeto do seu discurso. O educador que aprende a escutar transforma seu discurso *ao* aluno em fala *com* ele. O falar *para*, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do falar *com*, não aparece na fala de cima para baixo da perspectiva autoritária, que tem total desconsideração pela formação integral do ser humano, reduzindo o efeito de seu discurso a puro treino.

“O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (FREIRE, 2013, p.114).

Ou seja, aquele que aprende a escutar toma gosto por expressar sua própria palavra e, ao mesmo tempo, sabe esperar o momento de dizê-la, numa atitude que demonstra respeito pela palavra do outro e pela sua, compreendendo não ser o único que tem algo a dizer. Por outro lado, aquele que não escuta esgota a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. Por isso, para Freire (2013), quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta a responder.

Enquanto o educador autoritário fala em um espaço silenciado, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é constituído pela alternância entre a fala e o silêncio do professor e do aluno que se encontram no diálogo.

Fica claro, assim, que a escuta é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido defendido pelo autor, significa “*a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro*” (FREIRE, 2013, p. 117). Escutar, nesse sentido, não quer dizer concordar com o outro, mas, ao ouvir, o falante constrói seu ponto de vista e pode emitir sua opinião sem que ela seja nunca autoritária, exatamente porque inclui a escuta da fala do outro.

Freire (2013) aponta algumas qualidades necessárias para a escuta legítima dos sujeitos e, entre elas, destaca aceitar e respeitar a diferença. Se o discurso é de cima para baixo, marcado pela discriminação, não é possível escutar e inviável se torna o diálogo.

“Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível” (FREIRE, 2013, p. 118).

Escutar é, portanto, assim como a presença, condição fundamental para o estabelecimento do diálogo entre os homens e do homem com o mundo. É ouvindo, dizendo e se assumindo como responsável que o homem transforma o mundo, luta contra as injustiças e realiza sua vocação de ser mais.

Os temas do diálogo e da alteridade levam inevitavelmente à questão da resposta responsável. Para que escutar senão para responder? Responder ao que nos acontece. A responsabilidade só existe onde existe o responder verdadeiro (BUBER, 2009). Ou seja, “*a responsabilidade significa sempre responsabilidade diante de alguém. Responsabilidade para consigo mesmo é uma ilusão*” (BUBER, 2008, p. 79).

2.3

O para: presença, agir ético e ato responsável

Entre os movimentos básicos dialógicos descritos por Buber (2009), encontra-se a atitude de voltar-se para o outro. Esse voltar-se para o outro pode parecer banal e corriqueiro, mas a essência deste movimento é perceber a presença deste outro, quando *o mundo cessa de ser uma multiplicidade indiferente de pontos* (p. 57). Para perceber a presença do outro é preciso se libertar da indiferença em relação a ele. O movimento básico monológico, diferente do que se poderia supor, não é o desviar-se do outro, mas sim um dobrar-se-em-si-mesmo, ou seja, a admissão da existência do Outro somente sob a forma de vivência própria, somente como ‘uma parte do meu eu’ (BUBER, 2009).

Buber (2003b) retoma o conceito da presença em um dos seus textos sobre educação, quando diz que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o

aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber, nem perceber, que está sendo educado.

Para Zuben (2003), Buber construiu todo o edifício da sua obra em torno do encontro dialógico, fundamentado na relação, que, por sua vez, é a palavra em ato, que se expressa em múltiplos termos: diálogo, relação essencial, encontro, *entre*:

“A relação mútua que tem como manifestação o contato de responsabilidade, o vínculo intersubjetivo, concretizado no contato vivido numa situação de dirigir a palavra e responder ao apelo leva a uma etapa seguinte, vale dizer, ao fenômeno da responsabilidade (...)” (p. 12).

A responsabilidade, para Buber, só existe onde existe o responder verdadeiro diante dos acontecimentos do cotidiano, sejam eles grandes ou pequenos. Podemos responder ao que nos acontece, ao que sentimos, vemos e ouvimos com o silêncio ou nos escondermos no hábito – ou na couraça, que tem a tarefa de repelir signos. Mas “*pode acontecer, entretanto, que nos atrevamos a responder, talvez balbuciando; a alma raramente consegue alcançar uma articulação muito firme (...). O que assim dizemos com o nosso ser é o nosso penetrar na situação*” (BUBER, 2009, p. 50).

Na obra de Buber existe uma relação muito próxima entre responsabilidade e atualidade. Atualidade, atuação, atualização são termos que aparecem repetidas vezes na tradução para a língua portuguesa na obra de Buber. Na grande maioria das vezes, segundo Zuben (BUBER, 2003a), esse vocábulo não faz referência à época recente ou à contemporaneidade, mas sim à ideia de ‘atuar’ (“*wirken*”)¹⁰ que remete ao conceito de presença, de ação, de responsabilidade. Por isso, toda vida atual é encontro (BUBER, 2003a), ou seja, toda vida vivida em presença, na reciprocidade, com responsabilidade possibilita o encontro. E é no encontro que nasce o sentido.

Ao falar sobre o ato puro, sobre o engajamento responsável, Buber comenta que *o homem lhe respondeu com a própria vida* (2003a, p. 49), assim como fala Bakhtin em *Arte e responsabilidade: pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que o todo vivenciado e compreendido*

¹⁰ Em *Eu e Tu*, há uma nota do tradutor sobre o termo “*wirken*” que aparece tantas vezes nessa obra. Para Zuben, *a autenticidade da vida enquanto atual é ser vida de encontro, assim como a autenticidade do encontro só é atingida numa vida de atualidade, de presença efetiva, atuante, visto que o autêntico encontro implica uma ‘presentificação’* (BUBER, 2003a, p. 159).

nela não permaneçam inativos (BAKHTIN, 2011, XXXIII). Nesse sentido, não se trata apenas de sentir-se responsável, mas sim como essa responsabilidade se traduz em ação, em ato ético. A marca do outro como prioridade e o ato responsável estão presentes em diversos textos de Bakhtin:

“O homem vivente se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato (...)” (BAKHTIN, 2011, p. 128).

Bakhtin (2011) aborda a posição responsiva do ouvinte no diálogo que opõe à palavra do locutor uma contrapalavra, tomando esse outro como um Tu. Fazer-se presente no diálogo, desse modo, não é só escutar, mas, além disso, é replicar, é ter uma compreensão responsiva, é responsabilizar-se pelo outro; é um ato ético.

Tais concepções tornam impossível fingir que não se está presente, uma vez que se ocupa um lugar único e singular na existência e se age o tempo todo e, por isso, os atos devem ser responsáveis diante dos outros. Para Bakhtin, a educação humana é experiência produzida na articulação entre conhecimento, agir ético e arte e, por isso, a formação também envolve essas três dimensões (KRAMER, 2013).

Freire aborda o tema da *presença* em *Pedagogia da autonomia* (2013) relacionado ao tema da ética e da responsabilidade, assim como Buber e Bakhtin. Convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática absolutamente humana, Freire esclarece que compreende a ética universal do ser humano como marca da natureza humana, enquanto algo indispensável à convivência entre os homens.

Freire (2013) não se refere à ética restrita do mercado que objetiva o lucro, mas à ética universal do ser humano, que condena a exploração da força de trabalho de homens e mulheres.

“A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 2013, p. 18).

Freire (2013) relaciona a ética universal do ser humano à sua vocação ontológica para o *Ser Mais*, partindo da concepção de que a natureza do homem se constitui social e historicamente:

“É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros” (p. 20).

A ética, assim definida, se relaciona com a consciência de opressão vivida pelo oprimido. Uma prática educativa comprometida com a busca pela dignidade e liberdade humanas deve levar à superação dessas situações de opressão, deve conduzir os homens à consciência de sua presença no mundo.

O homem se reconhece como presença no mundo reconhecendo a presença do outro como um não eu. “*É uma presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe*” (FREIRE, 2013, p. 20). A necessidade da ética e da responsabilidade se institui a partir, exatamente, da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura.

Reconhecer a história como tempo de possibilidade e não de determinismo é admitir que, como seres humanos, somos condicionados por características genéticas, culturais e sociais, mas não determinados por elas. Com isso, o futuro é problemático, mas não inexorável. O homem como ser inacabado se torna responsável por sua história e pela busca de transformação do seu meio para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa.

Como presença consciente no mundo, reconhecendo a si mesmo como um Eu e o outro como um Tu que se encontram para a transformação do mundo em colaboração, o homem não pode escapar à responsabilidade ética do seu mover-se no mundo.

Os temas da presença e da responsabilidade tem implicação direta para o campo da educação, que são abordados por Buber e Freire em suas obras. Bakhtin, apesar de não ter escrito sobre educação, muito tem a dizer aos educadores, inclusive porque também foi um deles. “*É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de*

seu Círculo” (GERALDI, 2013, p. 12), especialmente a partir de seus conceitos de alteridade e atividade responsiva.

Buber criticava a educação nova centrada só na criatividade do aluno – apesar de reconhecer suas grandes contribuições –, defendendo que para que as forças criativas da criança se manifestem há a necessidade também das forças educativas:

“(…) não é a ação livre do instinto, mas sim as forças que se confrontam com esse instinto livre que vão atribuir uma influência decisiva: as forças educacionais.” (BUBER, 2003b, p. 16).¹¹

É nesse sentido que o filósofo irá se opor a uma educação baseada somente na formação do impulso criador, que levaria, em última instância, ao isolamento do ser humano, uma vez que esse impulso sozinho não pode conduzir à participação nem à reciprocidade. Para isso, é necessária a presença do outro, o educador.

Buber não compartilhava da concepção da educação nova sobre o papel do professor. Para ele, o professor da “velha”¹² educação representava o mundo histórico para o aluno (relação mestre-discípulo). Apesar de considerar certos aspectos da educação nova positivos em relação à velha, não aceitava a ideia de deixar a criança se desenvolver de forma espontânea. O papel do professor não seria apenas ajudar no desenvolvimento dessa espontaneidade, mas sim selecionar o tipo de experiência desejável. Para Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo (HILLIARD, 1973).

A educação para Buber (2008) é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, ela não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos. Para isso, é preciso saber o que educa e quem educa. “*O que educa é, em última análise, o espontâneo*” (BUBER, 2008, p. 90). Com isso, o autor, não está fazendo uma

¹¹ “(…) no és a la libre acció del instinto, sino a las fuerzas que se enfrentan con esse libre instinto, a las que hay que atribuir la influencia decisiva: a las fuerzas educativas” (BUBER, 2003b, p. 16) (Tradução minha).

¹² “Buber will not go along with those enthusiasts for the ‘new’ education who tended to condemn outright the ‘older’ type of authoritarian school-master. He too represented the world to his pupils, even if it was mainly the historical world, and at his best he was an ambassador of assured values which were strong in tradition” (HILLIARD, 1973, p. 45) (Tradução minha).

defesa do espontaneísmo, uma vez que o oposto de espontâneo nesse caso não seria o controle ou o direcionamento, mas sim a omissão. Ele acredita que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber nem perceber que está sendo educado.

A espontaneidade é, assim, o fator preponderante na educação e a formação requer o total envolvimento do educador, que precisa romper com posturas impositivas ou prescritivas, levando “*o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica*” (SANTIAGO e RÖHR, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança.

A confiança é o que permite a ruptura da incomunicação e ela só é obtida na medida em que se participa imediatamente da vida dos alunos e se assume a responsabilidade que daí deriva. A partir da confiança, o aluno sente-se incluído numa relação dialógica e aceita o educador como pessoa, acontecendo o que Buber (2003b) chamou de encontro pedagógico.

Todo ato educativo é um ato de inclusão e, conseqüentemente, dialógico. Diferente da empatia, em que a pessoa sacrifica sua participação no acontecimento para sentir o que o outro sente, na inclusão o indivíduo participa do mesmo acontecimento junto com o outro, cada um com os seus sentimentos. Daí a inclusão ser um ato de reciprocidade.

Nesse mesmo sentido, Freire (1987) defende a ideia de que, em um contexto educativo problematizador da realidade, ninguém educa ninguém nem tampouco educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Educação é, assim, comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas encontro em busca de significados.

Liberar os homens de sua situação de escravidão é a principal preocupação de Freire e esta é também a principal tarefa da educação. O homem só pode se libertar se ele for o sujeito de sua própria libertação e, por isso, a ação libertadora

só pode acontecer através do diálogo, que é o meio pedagógico indispensável para tal ação. “*Para Paulo Freire, a ação educativa, assim como a ação libertadora, consiste na síntese entre o educador e o educando*” (FERNANDES, 1981, p. 114). Assim como Freire, Buber (2003b), também defende que a liberdade em si, alcançada pelo impulso de criação, pode levar ao isolamento. Somente em contato com as forças atualizadoras do professor, no encontro entre os dois, o educando pode experimentar a reciprocidade de uma relação e participar efetivamente de alguma coisa.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. *Educar é substantivamente formar* (p. 34). Por isso, transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar esse caráter formador, é reduzir a fertilidade do encontro entre educador e educando para pronúncia do mundo.

A finalidade de toda ação educativa, também para Buber, é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza nesse mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Essa concepção implica uma estreita relação entre formação e responsabilidade. “*Podemos assim afirmar que o que justifica e torna indispensável a formação é a necessidade que temos de construir uma comunidade ética*” (SANTIAGO e RÖHR, 2006, p.15).

O diálogo com os três autores permite compreender que, se a educação é concebida como prática social que tem como finalidade a formação humana, a relação entre formação e responsabilidade é intrínseca (KRAMER, 2013). Mas não se trata de uma responsabilidade qualquer; não basta responsabilizar-se pelo outro. É necessário responder, ter um ato ético, é a resposta responsável em forma de ação, o que eu faço na prática em relação ao outro.

Os conceitos discutidos nesse capítulo – o *entre*, o *com* e o *para* – sustentam os próximos passos dessa tese, que pretendeu ir ao encontro das pessoas, criando um espaço de diálogo, marcado pela presença e pela escuta das histórias das profissionais das creches comunitárias, buscando fazer dessa pesquisa um ato responsável.

3 “Recontar é reviver, é se fazer presente”: as entrevistadas e um pouco do seu contexto

Para apresentar as primeiras categorias que emergiram das histórias de vida, é relevante situar as condições de produção das entrevistas, assim como trazer uma breve apresentação de cada entrevistada.

As entrevistas aconteceram nas creches em que as profissionais trabalham, durante o horário de atendimento das crianças, no período de maio a julho de 2013. Para que fosse possível ter privacidade e garantir o mínimo de silêncio, buscamos salas de aula vazias, salas de coordenação e bibliotecas. Foi realizada uma entrevista, com duração média de 90 minutos, com cada profissional. As entrevistas totalizaram 15 horas de gravação e todas foram transcritas na íntegra.

Complementando e ampliando as informações objetivas das entrevistadas apresentadas no Capítulo 1¹³ e antes de trazer as categorias surgidas das entrevistas, a pesquisa traz, a seguir, um breve resumo sobre a história de cada profissional, destacando aspectos subjetivos de suas vidas, evidenciando o que mais impactou a escuta.

Caminhando na contramão do esquecimento e em busca dos vestígios, a pesquisa (e a pesquisadora) conta histórias. E contar histórias é sempre contá-las de novo. Mais interessada na narrativa do que narrar o puro em si da coisa narrada (BENJAMIN, 1994), o pesquisador se faz presente na escolha daquilo que narra e como narra.

Nesse sentido, a pesquisa não relata nem traduz as histórias; ela reconta. E recontar é reviver, é se fazer presente (BUBER, 2013). Influenciado pelo Hassidismo, Buber recontou as histórias de seus antepassados em um movimento de reativar a vivência e não de transcrevê-las, resgatando narrativas esquecidas pelo tempo e recuperando a essência desse movimento não racionalista, que contempla a afetividade, o corpo e o espiritual. Os relatos de Buber resultaram de uma escuta, *“de algo que ele ouviu e que se propôs a contar de novo, assumindo assim o aspecto próprio da narrativa, que em seu recontar se torna novo, atualiza-se para aquele que a escuta”* (SANTIAGO, 2008, p. 77).

¹³Ver quadro da página 31.

Buber não descobriu o diálogo por via experimental ou mental; ele acontece no encontro entre o *hassid* que espera palavras de conforto e ensinamento e o *tzadik* que lhe responde.

“Um dos aspectos mais vitais do movimento hassídico é que os *hassidim* contassem entre si histórias sobre seus líderes, os *tzadikim*. Grandes coisas haviam acontecido, os *hassidim* as haviam presenciado, participado delas, cumpria relatá-las, testemunhá-las. A palavra utilizada para narrá-las é mais que mero discurso; transmite às gerações vindouras o que de fato ocorreu, pois a própria narrativa passa a ser acontecimento, recebendo a consagração de um ato sagrado” (BUBER, 2013, p. 11).

O mestre, através da narração de histórias sobre líderes desse movimento, propiciava a continuação da essência sagrada e atribuía nova força ao milagre narrado. “A narração é mais que reflexão: a essência sagrada que ela testifica continua vivendo nela” (BUBER, 2013, p. 11). A história narrada deve, por si mesma, ser auxílio. A palavra deve curar.

“Ela [a narrativa] nasceu para isso: para, num primeiro momento, acolher o ouvinte em seu interior e, logo a seguir, acolher-se na experiência do ouvinte, que tem agora como demanda a tarefa, mais do que de transmiti-la, de realizá-la. E, em sua realização, recontá-la. Porque aqui, o que interessa, não é a própria narrativa, mas o horizonte para o qual ela aponta. Assim, a narrativa pode ganhar a dimensão da eternidade, absorvendo a história dos homens por inteiro em seu interior, os quais passam a fazer parte de seu enredo” (MANDELBAUM, 2003-2004, p. 154).

Para Buber (2013), o problema se restringe a como tornar possível, para o homem, o diálogo com o mundo e com Deus. A concepção buberiana de diálogo encontrou no hassidismo a fonte para o seu desenvolvimento.

Inspirada na metodologia buberiana de recontar as histórias e de tomar a narrativa como acontecimento, atualizando-a para quem a escuta, a tese reconta, nas próximas páginas, os relatos das dez mulheres entrevistadas, trazendo, para o centro da cena, as personagens principais desse enredo.

Assim, neste capítulo, as entrevistadas são apresentadas num recontar das suas histórias. Nos capítulos seguintes serão trazidas as categorias que emergiram das narrativas das profissionais entrevistadas. No quarto capítulo, veremos as histórias de infância e de formação e, no quinto, as histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião.

3.1

“O que vale no ser humano é a palavra” – Vera

Vera tem 56 anos, é auxiliar de serviços gerais, tem o Ensino Médio completo e trabalha na creche há vinte e cinco anos, tendo participado da idealização e da construção da instituição no final dos anos 1980.

A história de Vera se confunde com a história da própria creche em que trabalha há mais de vinte anos. Vinda da zona norte do Rio de Janeiro ainda bebê, Vera teve uma infância cercada de muitos irmãos, mato e bichos na casa em que morava com a família. Até os doze anos, Vera passava seus dias se dividindo entre as brincadeiras no quintal e as tarefas para ajudar no cuidado com a casa e a escola, que ficava localizada em uma antiga fazenda. Depois disso, precisou assumir os cuidados com os irmãos mais novos para que a mãe pudesse sair para trabalhar e ganhar o sustento da família, já que o pai sumiu de casa. “Com 14 anos, parei os estudos e fui trabalhar de babá”.

Da infância, guarda boas lembranças das brincadeiras com as bonecas de pano, os natais passados com os avós no subúrbio do Rio e das histórias que a mãe contava para ela e os irmãos sob a luz de um lampião, sempre às seis horas da tarde, após o jantar e a leitura dos Dez Mandamentos. Seu sorriso, ao lembrar de sua mãe lendo as histórias de livros comprados pelo pai no centro da cidade, faz vislumbrar a menina que um dia ela foi. “Nós tínhamos uma vitrolinha de pilha, uma verdinha, eu lembro ainda. Ele [o pai] botava as histórias dos Três Porquinhos para a gente. A gente ficava até com medo porque, enquanto minha mãe contava a história, ele dava a volta e batia na janela e a gente começava a gritar dentro de casa”.

Com três filhos para criar e um marido alcoólatra, precisou de um lugar para deixar os filhos enquanto trabalhava. Foi quando surgiu no bairro em que mora até hoje um movimento liderado por um grupo de mulheres para a criação de uma creche comunitária. Diante da falta de verba, puderam contar apenas com duas salas e um banheiro nas dependências da igreja. Movidas pela perseverança e pela necessidade, vinte e duas mulheres se revezavam no cuidado diário das crianças, tendo como referência para o trabalho o que tinham aprendido com suas mães e com seus próprios filhos. “Eu passei para dentro da creche aquilo que eu tinha conhecido como filha e depois como mãe”. Sua infância vivida ao ar livre, na companhia de muitos irmãos, influenciou seu jeito de ser educadora. A escassez

de material pedagógico fez com que as educadoras buscassem e encontrassem recursos no entorno da creche e o morro atrás da igreja virou o local preferido para as brincadeiras, as festas e os jogos de futebol.

Após oito anos de trabalho, com a chegada de entidades que passaram a financiar a creche, houve a exigência de formação para o trabalho como professora e Vera não pode mais atuar diretamente com as crianças.

Já exerceu as funções de agente de saúde, professora, coordenadora, cozinheira e, hoje, é auxiliar de serviços gerais. Apesar de cuidar da limpeza, é constantemente solicitada pelas professoras para lidar com situações de conflito com as crianças. Vera diz não entender como funciona a educação moderna e que se compreendesse melhor o que é discutido nos encontros de formação, talvez entendesse o sentido de determinadas práticas. “Antes, a gente chamava a criança, agora tem que deixar ela ficar incomodada, tem que esperar (...). É a educação moderna (...). Se eu entendesse o porque seria mais fácil”.

Ela se considera religiosa; frequenta a Igreja e se dedica aos trabalhos comunitários. “A gente está sempre ativa com as crianças e as famílias. Meu marido fala assim: ‘não me pergunta onde está a Vera, que eu não sei. Mais fácil achar ela na Associação, na Igreja, na creche do que em casa’. Eu saio muito e ele também não se mete. Eu gosto muito do trabalho comunitário!”.

Vera gosta de passear, de assistir desenhos animados e de visitar o neto. Para enfrentar os compromissos do dia a dia, gosta de se refugiar nas histórias, ou como ela mesma diz, “gosto de tudo que me encanta, que me tira da realidade”.

Dos aprendizados que adquiriu com a mãe e o pai, o mais importante e que Vera carrega pela vida afora, é a ideia de que o que vale no ser humano é a palavra. “Eu fui educada assim. Tudo que eu vou fazer na minha vida, eu penso: ‘puxa, minha mãe falava isso, meu pai falava aquilo’. O que vale no ser humano é a palavra. Se eu falar para você que eu vou fazer, eu faço. Se eu falar para você que eu não vou fazer, eu não faço. Você vai ter que me convencer por que eu vou fazer. Meu pai me ensinou, minha mãe me ensinou que a gente tinha que honrar a palavra”.

3.2

“Eu precisava me libertar”- Rose

Rose tem 59 anos, é a cozinheira na creche, tem o Ensino Médio completo e trabalha na instituição há 22 anos.

Assim como muitas outras mulheres, Rose, desde criança, cuidava dos irmãos mais novos e, ainda com 10 anos, começou a trabalhar como babá e empregada doméstica em casas de famílias de classe média da cidade em que morava no interior do estado do Rio de Janeiro. Ainda muito nova se casou e teve filhos, passando muitos anos em casa até se integrar ao movimento da creche comunitária de seu bairro, se dividindo entre as visitas às famílias usuárias da creche e o trabalho diretamente com as crianças.

A história de Rose é marcada pelo medo. Medo que tinha de apanhar dos pais e pânico vivido pela violência do marido, que a prendia em casa, a ameaçava e batia nela e nos filhos. “Eu era amarrada, era molestada, era violentada. Isso tudo não foi nem uma vez, nem duas, mas eu tinha medo. E meu pai dizia que casamento é para sempre e que marido é o segundo pai; eu morria de medo do meu pai, de apanhar de meu pai e apanhei do infeliz”. O envolvimento com o trabalho na creche comunitária foi a oportunidade de escapar da realidade sofrida em que Rose se encontrava. “Eu precisava me libertar. Eu não era aquela pessoa que tinha liberdade de abrir o portão e botar a cara do lado de fora. Foram muitos anos fechada, trancada, sendo humilhada. Porque enquanto eu não passei a acreditar que eu podia, que eu era capaz, eu não mudei de vida”.

Mas há também lembranças de uma família composta por vinte irmãos - a mãe se casou com 11 anos – e pelas histórias que a mãe contava após ensinar as crianças a rezarem. “A minha mãe contava muita história para a gente. Meu pai saía à noite para fazer compras, aí minha mãe botava todo mundo na cama dela e ia ensinar a gente a rezar e depois ficava contando história até meu pai chegar”. A infância difícil vivida na roça, o trabalho na lavoura e a educação severa do pai compõem seu quadro de recordações.

O pai de Rose era empregado de uma fazenda e sua patroa, que era professora, conseguiu, segundo relata, uma autorização do MEC para montar uma escola na propriedade, onde Rose estudou até os dez anos, quando foi trabalhar na cidade. E aos 14 anos, veio para a cidade do Rio de Janeiro para cuidar de uma

criança, filha de uma família conhecida de seu pai. Dessa época, ela afirma ter trabalhado como escrava, sem folgas e com visitas muito escassas à sua família. Com muita dificuldade, conseguiu terminar seus estudos no Ensino Médio.

Muito crítica da educação das crianças hoje, Rose pensa que elas estão muito soltas e que falta responsabilidade dos pais em relação aos filhos. “A criança agora não tem mais a mãe, não tem mais tempo de contar uma historinha, de conversar; é a televisão o dia inteiro. E o que você aprende na televisão? São aqueles desenhos em que se mata, que bate. É mais fácil educar assim. Na época dos meus filhos, quando ia começar um noticiário, você tinha que ou desligar ou tirar a criança da sala. Não digo que tem continuar com isso, que as coisas mudaram, mas sinceramente, você vê que a criança está por conta dela mesma”.

Rose analisa as formações que acontecem na instituição e comenta que as professoras aproveitam pouco o conhecimento para transformação das práticas. “É filho de pobre mesmo, é tudo errado”.

Na creche, trabalha como cozinheira, mas adora brincar de correr e contar histórias para as crianças. “Brincar, correr, contar história. Eu gosto e eles também gostam. É porque a criança qualquer coisa que você faz, você cativa ela. O adulto já é mais assim, muito (pausa). Eu não gosto de gente adulta não”.

Atualmente, quando não está trabalhando, Rose gosta de ficar em casa com seus dois cachorros. Separada do marido e com os filhos adultos, seu maior passatempo é ver TV, principalmente, desenhos animados. Mas tem dificuldade de ficar concentrada e, quando se dá conta, já está limpando a casa.

3.3

“Eu acho que eu libertava aquela criança que ficou presa no passado” – Fernanda

Fernanda tem 43 anos, é a coordenadora de uma das creches pesquisadas, está cursando Pedagogia e trabalha com Educação Infantil há 15 anos.

Ainda no Ensino Médio, Fernanda se viu diante da difícil escolha por uma profissão. Contou que sabia que tinha vocação para cuidar e, por isso, pensou em cursar Enfermagem, possibilidade logo descartada por se considerar “frouxa” demais. Foi assistindo a aula de uma professora na cidade onde mora desde criança que Fernanda decidiu seu futuro. Fernanda ficou encantada com a dedicação da professora, mas achou que nunca seria capaz de estar diante de uma

turma com 30 crianças por causa de sua timidez. A professora lhe disse que tudo tinha seu tempo e a convidou para voltar no dia seguinte, quando a colocou diante da turma e a incentivou a dar início a sua trajetória no Magistério.

Até se casar, Fernanda tinha uma vida que considera “pacata”, e se resumia a ir de casa para a escola e da escola para casa, variando apenas quando ia à igreja. A mãe, muito severa, controlava todos os seus passos. Ao se casar, com 18 anos, passou quatro anos cuidando da casa e do marido, além de fazer muitos cursos, experimentando uma liberdade, segundo relata, que não tinha conhecido até então.

Foi diante de um convite de uma amiga que Fernanda foi trabalhar como professora de Educação Infantil em uma escola particular e se surpreendeu com a facilidade com que realizava seu trabalho. Toda aquela timidez desaparecia no contato com as crianças. “Parece que entra outra pessoa dentro de mim quando eu estou dentro de sala!”.

Fernanda relata que, com as crianças, recupera seu lado infantil, já que sua infância foi marcada por ajudar a mãe com as tarefas domésticas e com os cuidados com o irmão mais novo, não tendo lembranças de brincadeiras nessa época. “Acho que uma criança que tinha dentro de mim, eu não sei! Eu acho que eu libertava aquela criança que ficou presa no passado! Porque eu sempre fui assim... como era a filha mais velha, eu tinha muita responsabilidade dentro de casa quando eu tinha uns oito anos”.

Hoje, como coordenadora da creche, Fernanda se ressentida, e até se emociona, ao falar da falta de reconhecimento por parte da diretoria da instituição pelo trabalho que ela e suas colegas realizam. Se, por um lado, investem muito na formação dos profissionais - Fernanda diz ter aprendido tudo o que sabe com esses projetos de formação -, por outro, não reconhecem as transformações nas práticas. “É chato. Porque você vê o trabalho, você vê a busca e não existe aquela visão de recompensa, de reconhecimento”.

Fernanda nasceu no Rio Grande do Norte, em Angicos, a cidade em que Paulo Freire trabalhou com a alfabetização de adultos e veio para o Rio de Janeiro aos seis anos. “Meu maior orgulho é ter saído de lá, porque quando a professora dentro da faculdade falou: ‘alguém já ouviu falar de Angicos?’, eu falei: ‘eu já!’, porque ela falou que era a cidade de Paulo Freire. E assim, eu me arrependo muito, porque minha mãe dizia que meu pai era maluco, não sei porque ela falava

isso, porque meu pai falava as coisas assim do nada e minha mãe achava que ele era maluco. Depois viemos para o Rio, e ele trabalhou como garçom a vida toda”.

Ela se recorda de seu pai, já falecido, contando sobre como foi alfabetizado por esse método, em que aprendia a escrever as palavras que faziam parte de seu cotidiano como trabalhador rural. “Eu ouvi falar de Paulo Freire quando eu me formei, mas pouco, e ouço hoje muito Paulo Freire dentro da faculdade. Hoje eu tenho certeza que meu pai foi alfabetizado por seu método, mas infelizmente eu acreditei no que minha mãe dizia, que meu pai era maluco e eu não dei muita conversa”.

Hoje, cursando Pedagogia e compreendendo a importância do que seu pai viveu, Fernanda se entristece por não ter ouvido mais as histórias que o pai lhe contava sobre essa experiência.

A entrevista com Fernanda foi marcada por muitos momentos de emoção e choro: “Oh, até me emociono! (choro). Você não sabe o que aconteceu... (choro), deixa eu reprimir (choro), porque eu me emociono muito”.

3.4

“Não tem jeito não, tinha que ser professora” – Cecília

Professora de Educação Infantil há 16 anos, Cecília, de 38 anos, tem o Curso Normal.

Cecília destacou a importância que teve a entrevista como espaço de fala. Diante da dificuldade de contar sua história, percebeu a necessidade de ter momentos para narrar e ser ouvida. “Eu falei que eu tenho que fazer psicóloga, tenho problema (risos). Eu tenho um pouco de bloqueio, principalmente falar de mim, tanto de família como de mim, mas melhorei, e gostei de falar”.

Filha única, Cecília, desde criança, ajudava a mãe professora com as aulas que dava em casa, contra a vontade do avô que queria que ela fosse para a Marinha. “Eu não me via na Marinha e falava assim: ‘Vô, eu não me vejo dentro da Marinha, eu não me vejo lá dentro, eu quero contato com criança, eu quero contato com gente!’ Eu quero ensinar, eu quero ser alguma coisa para aquele ser ali, que eu estou contribuindo. Então, desde pequena sempre foi brincando de boneca e professora. Minha mãe não aguentava mais limpar parede, que era parede rabiscada (risos) porque eu era professora. Não tem jeito não, tinha que ser professora (risos)”.

Trabalhando com Educação Infantil há 16 anos, Cecília diz que, hoje, já superou o desafio que foi começar a atuar com crianças pequenas, que exigem um contato corporal intenso. “Eu estranhei um pouco disso, porque na creche você tem mais contato corpo a corpo com a criança”.

A infância foi marcada pela tristeza causada pela separação dos pais e também pelas boas recordações de brincar na rua e subir em árvores. “Minha infância, eu tenho um pouco de bloqueio para falar da minha infância, eu me emociono muito, devido à separação dos meus pais (...). Eu choro, mas, assim, brinquei muito, brincava muito na rua, mas sempre tive a falta paterna, mas fui uma criança que aproveitei bastante”.

O pai mudou de estado e constituiu uma nova família e Cecília ainda hoje diz que sente muita falta dele, com quem tem um contato esporádico. Sua mãe casou novamente e Cecília conviveu com os três filhos do padrasto. “Quando minha mãe conheceu meu padrasto, como ele tem filhos, então a gente já brincava mais na rua; subia mais em árvore, descia; brincava de escorregar no morro; mais brincadeira de moleque mesmo, porque eram todos homens”. As brincadeiras conviviam com a violência do padrasto, que era alcólatra. “Eu tive uma infância um pouco sofrida, porque o meu padrasto maltratava a minha mãe”.

A mãe demonstrava seu carinho através do cuidado com as roupas e o asseio da filha, mas não tinha por hábito abraçar ou beijar. Cecília cresceu parecida com a mãe, tendo dificuldade de demonstrar afeto. Segundo conta, foi na creche, com as crianças, e com o nascimento de seu filho que passou a experimentar um contato físico prazeroso. “Minha mãe é muito seca, então ela não é muito daquele negócio de dar carinho, abraço, beijo. E até hoje ela é assim, minha mãe não é muito de abraçar. E eu era assim antes de iniciar na creche, antes de ter filho. Eu aprendi muito quando eu tive o meu filho e quando entrei na creche que eu comecei a ter este contato de carinho, de pegar uma criança, de abraçar, de beijar, estas coisas, depois que eu entrei na creche”.

Cecília diz ter aprendido muito durante todos esses anos de trabalho na Educação Infantil e fala com muita alegria sobre cada conquista das crianças. Seu maior desafio é a relação com as famílias, que, muitas vezes, não compreendem o trabalho da creche. As experiências da separação dos pais e do alcoolismo do padrasto influenciam Cecília até hoje para lidar com os conflitos envolvendo famílias. Ela diz precisar superar esse trauma: “Chega de ficar bloqueada com

estas coisas, porque eu tenho que viver também. A minha família foi de um jeito, mas tem famílias que eu posso ajudar”. Quando acontece algum problema com sua irmã e o marido, ela que resolve. “Chamam logo a Cecília para mediadora”.

Muito envolvida com o trabalho comunitário, Cecília luta pela sobrevivência da creche. “E você imagina esse projeto acabando? O C. [nome da instituição] acabando? Eu fico doida desse jeito, não pode acabar! E do jeito que for, se a gente deixar, se for depender só da prefeitura, o projeto vai se acabar, se ninguém correr atrás, igual a gente está sempre fazendo projetos para poder ver outros recursos”.

Seu desejo agora é cursar a faculdade de psicologia e colocar em prática “a questão da paciência, de conversar, de entender o lado do outro”.

3.5

“Meus brinquedos eram feitos de espiga de milho” – Celina

Celina tem 40 anos e há dez trabalha como professora de Educação Infantil. Atualmente faz o curso de Pedagogia.

A infância de Celina foi na roça - nos arredores de uma pequena cidade do interior do estado do Rio de Janeiro -, em contato com a natureza. As brincadeiras, compartilhadas com as irmãs, eram com elementos naturais como casinha de bonecas feita de lama de terra vermelha, bonecas de espiga de milho, escorregar com papelão no morro e muita dança na chuva. “Meus brinquedos eram feitos de espiga de milho. A gente catava do pé do milho lá na roça. Meu pai brigava com a gente, mas nunca bateu. Meu pai nunca bateu na gente. Ai a gente catava porque tinha o cabelinho roxo, o cabelinho amarelo, outras tinham o cabelinho branco, a gente catava uma de cada cor, eu e minhas irmãs. Ai a gente fazia o olhinho na boneca, na espiga de milho”.

A família plantava arroz e Celina se lembra de ajudar o pai na lavoura com muita alegria. Certa noite, ela ouviu o pai contar para a mãe, chorando, que tinham perdido toda a safra do arroz e agora só teriam aquelas pedrinhas que sobram depois de catar o arroz para se alimentar. “Eu lembro direitinho, nunca tinha visto, meu pai começou a chorar. Eu fiquei três dias sem comer”. Esse episódio marcou a vida de Celina, que chegou a ficar doente na época porque não comia.

Relembrando o contato com sua primeira professora, Celina percebe como foi influenciada por ela na sua escolha profissional. “Desde quando eu vi a figura dela a primeira vez eu me apaixonei, eu já vinha com aquilo na minha vida assim, sempre querer trabalhar na área da Educação Infantil”. Afetada por essa experiência, conta como até sua letra é parecida com a da professora, que dizia que Celina tinha futuro, que ia gostar de estudar.

Hoje, Celina mora com o marido e duas filhas e diz que ama trabalhar com crianças pequenas. Relata sentir muita falta dos pais, que ainda moram no interior do estado, mas construiu uma rede forte de amizade com as pessoas da sua comunidade. Nas férias, sempre que pode, corre para a casa dos pais para proporcionar às filhas um pouco do que viveu em sua infância. “Elas gostam muito de ir para a roça. Lá tem bicho, brincam com os bichos, terra, vão pescar com o meu pai, ficam lá cavando para achar minhoca pelo chão. É muito legal. A experiência diferente”.

Celina, ao longo dos anos de trabalho com a Educação Infantil, percebe que sua forma de enxergar a criança mudou muito. Hoje, sabe da prioridade da brincadeira e da afetividade para essa faixa etária e tenta priorizar isso no seu cotidiano na creche, apesar de sentir muita cobrança das famílias por um trabalho mais voltado para o ensino das letras e dos números. Gosta de dizer que aprende muito com as crianças.

Para Celina, o professor precisa gostar do seu trabalho. “Eu acho que para você estar na Educação Infantil tem que amar... Qualquer área, não só aqui, porque é a mesma coisa, é o ensino médio, entendeu? Na faculdade, o que adianta entrar um professor lá que não gosta, não faz aquilo com prazer? Às vezes ele sabe muito para ele, mas não sabe repassar, aí torna as coisas difíceis. Hoje tem uma professora lá que está todo mundo reclamando dela. Eu fico com pena, ela é uma boa pessoa, mas parece que ela não gosta, está lá só pelo financeiro. Acho que a gente tem que fazer as coisas com amor, porque a gente gosta”.

Em relação ao Curso Normal, Celina observa que ele quase não a preparou para lidar com a realidade da escola. Atualmente, Celina vem enfrentando o desafio de cursar a faculdade de Pedagogia a distância. Apesar de todas as dificuldades, entre elas a grande demanda de leitura, está aprendendo muito e o estudo a está fazendo refletir sobre sua prática na creche. “Está me ajudando a ver

as coisas de outra forma também (...). Porque a gente nunca sabe nada, cada dia é um aprendizado”.

3.6

“Para trabalhar com criança tem que ser um pouco criança também” – Flora

Flora, 51 anos, trabalha há quatro anos em creche como cozinheira e tem o curso de Contabilidade em nível de Ensino Médio.

Alegre, sorridente e muito querida pelas crianças, Flora conta que esse trabalho foi o que a ajudou a atravessar o período difícil do fim de seu casamento. “Foi daquela fase difícil que eu estava vivendo, da separação (...). Foi tão bom para mim, tão gratificante trabalhar com as crianças e ocupar a minha mente que foi até melhor para eu superar todos os problemas que estavam acontecendo comigo”. O contato com as crianças, que ela adora, trouxe de volta o gosto pela vida.

Adorada pelas crianças, Flora gosta do contato físico com os pequenos, que buscam a cozinha quando se machucam, quando estão com saudades da mãe ou quando estão precisando de um carinho. “A gente brinca com eles e diz que lá é a UPA¹⁴ 24 horas. Está sempre ali para medicar, fazer uma medicação. A medicação é simplesmente uma palavra de consolo e o gelo, só. Eles saem de lá curados, se achando curados”. Flora adora contar histórias e brincar com as crianças. “Para trabalhar com criança tem que ser um pouco criança, senão você não consegue não. Se você for assim muito arrumadinha, muito patricinha, não dá não. Você tem que viver ali junto com eles, brincar, rolar”.

Flora se vê como educadora e adora contar histórias e brincar com as crianças. Segundo ela, “não tem essa diferença: porque você trabalha na cozinha, você não pode se meter aqui, e uma acata a autoridade da outra”.

Nascida no Rio Grande do Norte, veio ainda criança para o Rio de Janeiro e começou a trabalhar cedo para ajudar a mãe a sustentar a família, já que - como relata - o pai, alcóolatra, não conseguia trabalhar nem ajudar na criação dos filhos. Flora é a filha mais velha e tem um irmão e duas irmãs mais novos. Uma de suas irmãs trabalha como professora na mesma creche.

¹⁴ A entrevistada faz referência a Unidade de Pronto Atendimento.

Para conseguir pagar seus estudos, Flora trabalhava fora já que seu pai achava que mulher tinha que casar e cuidar da casa e dos filhos. “Eu tinha 13 anos e fui tomar conta de uma senhora para poder estudar, porque meu pai achava que filha mulher não tem que trabalhar, nem estudar. Tem que casar e tomar conta da casa. E eu nunca vi dessa forma”. Formou-se em contabilidade, mas nunca trabalhou com essa área, o que a deixa frustrada.

Flora se lembra da sua primeira professora, que, segundo ela era muito baixinha, vestia uma saia comprida até o pé, era muito rígida e usava a palmatória. “Mas ela me ensinou a ler, ela tinha uma letra bonita, bem desenhada a letra dela. Ela era rude, mas ela procurava te ensinar mesmo”.

Sobre os encontros de formação que acontecem na instituição, Flora diz gostar muito. “Eu gosto sabe por quê? Porque igual aquele dia que eu perguntei o que eu faço com uma criança que me dá um soco, e eu não estou nem esperando. Porque vocês são de fora, a gente, como eu falo, a gente está dentro. Vocês estão olhando de fora e quem olha de fora vê com outros olhos”.

Além de trabalhar na creche, Flora tem um bar e mora com sua mãe e a filha já adulta. “Tenho o comércio, é, tenho o bar, eu saio daqui, aí vou para o bar, vou fazer salgadinho”. No tempo livre, que é pouco, vai à igreja e adora dançar, conversar e ir ao cinema. Flora diz não viver sem música e, por isso, seu rádio fica ligado na cozinha da creche enquanto cozinha. “Agora dançar eu gosto muito, adoro dançar, conversar, jogar conversa fora, ficar horas ali conversando, é muito bom! (...). É, eu gosto de show. Gosto muito dos nossos artistas. Não gosto muito de arte internacional, sabe lá o que ele está falando. Eu gosto de gente que fale a minha língua [risos]”.

3.7

“Eu não aprendi mais nada na vida a não ser cuidar de criança” – Paula

Paula tem 51 anos, fez o Curso Normal e trabalha na creche há quatro anos como auxiliar de serviços gerais.

Nascida no interior do estado do Rio de Janeiro, Paula desde criança já ajudava a cuidar de outras crianças. Trabalhou como babá na sua cidade, em Brasília e nos Estados Unidos. Trabalhou com enfermagem, mas sempre voltava a

cuidar de crianças. “Fui trabalhar na área de saúde, já que na educação nada acontecia... E assim, depois eu voltei a ser babá novamente... Em todas as etapas sempre tinha uma criança no meio. Da área de educação fui para a saúde, enfermeira etc. Fui babá de novo. Voltava de novo para as crianças. Como dizia a minha mãe eu não aprendi mais nada na vida a não ser cuidar de criança”.

Quando voltou dos EUA em 2009, recebeu o convite para ir trabalhar na creche. “Tive a oportunidade da creche quando o Padre me ligou: ‘Dona Paula, estou com uma vaga aqui, não sei se te interessa, mas é para trabalhar em uma creche. O que, padre? É para agora!’ Ai, quando ele me viu muito empolgada, ele falou assim: ‘Mas é de auxiliar de serviços gerais’ [risos]. Era essa mesmo que eu estava querendo! Ele pensou que eu fosse recusar por ser de serviços gerais. Que nada, era tudo o que eu queria! É a minha praia, eu tenho intimidade com a vassoura, me entendo bem com o pano de chão. Mas eu posso dar tudo um pouco mais do que eu aprendi para o momento da educação, o momento que eu preciso ensinar, preciso dar algum exemplo, eu também vou saber como conduzir que eu estudei para isso. Eu me preparei para isso, não foi de brincadeira, foi difícil, mas foi intenso”.

Paula cresceu em uma família com valores muito sólidos e nem o alcoolismo do pai fez com que ela e os irmãos perdessem o rumo na vida. A sua mãe nunca permitiu que os filhos participassem dos problemas que pertenciam ao casal. “Tinha o alcoolismo, tinha toda uma confusão que as mães de antigamente, como a minha, não deixava as crianças tomarem esse tipo de liberdade, que tem agora de ficar optando pelo pai ou pela mãe, envolvendo. A minha falava assim: ‘você fica quieta!’ Estou lá louca de vontade de falar um negocinho, entrar no meio daquela confusão. Ela nunca permitia, e até me dava uns beliscõezinhos na costela. Mas deixar eu falar nem pensar. ‘A briga é entre mim e o seu pai’”. Paula diz que isso é muito diferente atualmente, quando as crianças não são poupadas desses conflitos e sofrem com as consequências disso.

Sempre curiosa e com muita vontade de aprender, fez curso de Artes Cênicas (de nível médio), onde teve contato com a obra de Paulo Freire e descobriu a importância de estar sempre desconstruindo para reconstruir. Paula adora estudar e seu sonho é cursar uma universidade. “Foi uma reciclagem, tem que mudar, alguma coisa quando se acrescenta na cabeça da gente nos faz mudar, enxergar com outros olhos as situações, aprendi muito em pouco tempo. Aquele

tal de Paulo Freire, ele quer destruir para reconstruir [risos]. Tem que deixar os conceitos de lado, tem que rever e tal. Então essa reconstrução... Levantou a moral outra vez...”.

Hoje, Paula acha que pode contribuir com tudo que aprendeu no Normal e com as experiências que foi adquirindo, servindo de exemplo para as crianças. Ela conta que é muito querida pelas crianças, que a procuram muito e, para cada uma delas, tem uma história inventada, criando uma esfera de intimidade com os pequenos.

Recentemente, Paula, que é auxiliar de serviços gerais, foi convidada para assumir uma turma como professora, mas não quis porque, segundo ela, perderia toda a informalidade e espontaneidade que caracteriza sua relação com as crianças. “Fora da sala eu tenho mais facilidade para conviver com eles, se eu estiver na sala eu fico muito limitada... E também porque eu não me vejo com jogo de cintura do abaixa e levanta e acompanhar todo o ritmo que eu sei que precisa ter para conviver diretamente com a criança. Eu sou informal [risos]”.

Paula relata que para entender a criança, ela precisa, primeiro, compreender a si mesma, reconhecendo como ela está, como se sente, para poder receber bem as crianças na creche. Diz que trabalhar com as crianças é uma missão, é o que ela sabe fazer de melhor. E faz com alegria. “Quando eu falo que o trabalho com a criança para mim é quase uma missão soa como se eu transmitisse da igreja, como se eu estivesse fazendo um trabalho comunitariamente falando. Mas é que na verdade é o que eu sei fazer de melhor. Então eu tenho que fazer bem! Não tenho não? Eu acho que o meu maior trabalho é amar, é só isso. Tem que gostar dele, tem que gostar muito, porque senão, não vai dar”.

As experiências que viveu, especialmente a morte da mãe, trouxeram muitas mudanças para sua vida e Paula aprendeu a aceitar e a escutar mais. Dona de um sorriso contagiante, Paula vive rodeada de crianças na creche, na igreja que frequenta e na sua vizinhança e diz que sabe conversar com elas, sabe negociar e impor limites. Gostar muito das crianças ajuda na relação, que tem que incluir, segundo ela, o olho no olho e colocar no colo.

Paula mora sozinha, nunca se casou, e se dedica à comunidade em que vive, atuando na igreja e ajudando na criação de seus sobrinhos. “Eu vivo bem sozinha, vivo tranquila, em paz, mas de vez em quando eu sinto falta dos outros. Porque a realidade é cada um viver a sua vida e por ai vai”.

3.8

“É bom falar, conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro” – Janaína

Janaína tem 22 anos, tem o Curso Normal e trabalha na creche há sete meses. Fez o Normal obrigada pela mãe, também professora. Conta que chorando e brigando, concluiu o curso e entregou o diploma para a mãe, já que aquilo “não serviria para nada”.

Um pouco mais tarde foi chamada para trabalhar numa instituição de educação como auxiliar de escritório e pensou que ia poder descansar das crianças. Mas qual não foi sua surpresa ao ser colocada em uma turma de Educação Infantil?! “Na verdade, eu queria, na época, ser enfermeira de criança. Eu gostava de criança, mas não para cuidar de criança. Mas o seu destino te leva para aquele lugar (risos). Ninguém sabe por que te leva para aquele lugar. Eu acabei me adaptando e me acostumando. Eu gosto muito de trabalhar com criança”.

Hoje, aos 22 anos, diz ter descoberto a alegria de ser professora de crianças pequenas, que, segundo ela, são muito melhores que os adultos, pois demonstram o que sentem e pensam. Janaína se sente fazendo um trabalho importante - educando e estando presente na vida de alguém. “Educar alguém é tão bom! Um dia você olhar para trás e saber que lá na frente vai ter um homem e pensar: ‘eu alfabetizei ele’. Eu acho que esse prazer é a melhor coisa que tem. De alfabetizar, ensinar, estar presente. É a melhor coisa que tem”.

Janaína considera que o curso Normal não a preparou para o trabalho com as crianças pequenas e que, para fazer um bom trabalho, conta mesmo com as “formações oferecidas pela creche e com a experiência das outras professoras”.

Das suas lembranças de infância se destacam as brincadeiras de boneca e na rua, em que podia se sujar, correr e estar com outras crianças. Apesar da família não ter uma condição financeira confortável, Janaína diz não ter precisado ajudar a criar os irmãos ou trabalhar desde cedo, como acontece com tantas famílias. “Eu não tive problema igual de muita gente que não pode brincar porque tem que ajudar dentro de casa, tem que olhar um irmão. tem que ajudar a manter a casa. A gente nunca teve condição boa, nunca fomos ricos nem muito pobres. Mas a minha mãe nunca deixou faltar nada”.

Janaína se recorda de uma professora que a prendia, junto com outras crianças, em um quartinho escuro como “castigo pelo mau comportamento”. Esse acontecimento fez com que ela não quisesse mais ir para a escola, até que sua mãe descobriu e a professora foi demitida. “Aí tinha uma professora, ela era (...) deficiente, lembro dela. Tia A. que chamava ela. Ela era deficiente da perna, ela não andava. Só que ela era muito ruinzinha porque ela me trancava. Ela trancava a gente em um quarto escuro. Ela falava que lá era o quarto da bruxa. Aí toda vez que a gente fazia bagunça, a gente ficava trancado lá. Então, eu tinha um trauma tão grande! Não queria ir para a escola. Minha mãe não entendia”.

A maternidade - tem um filho de um ano e sete meses - fez com que Janaína adiasse o ingresso na faculdade de Psicologia ou de Letras e, hoje, ela se depara com os desafios de ser mãe. Ela diz se sentir muito sozinha, sem ter com quem conversar e que, apesar de ter um amor enorme pelo filho, sente falta de poder sair e se divertir como suas amigas. “Minha vida parou. Eu não sou uma velha de não sei quantos anos não. Eu tenho só 22 anos! Eu tive filho cedo, mas eu preciso sair. Uma vez ou outra. Eu amo meu filho, mas uma vez ou outra sair com as meninas no shopping, ir ao cinema, conversar, se distrair”.

Janaína adora ler e diz se encantar com o mundo dos livros, onde tudo pode acontecer de outro jeito. Diz que vive imaginando como foi o destino de alguns personagens, o que aconteceu com eles depois do fim do livro. E, desse mesmo jeito, cria outras histórias para sua vida. “Sempre gostei de ler as coisas. Ler livro, tudo. Mas eu acho que é a imaginação. Vai muito além. Eu gosto muito desse negócio. A gente lê e eu fico me vendo dentro do livro, sabe? Que você está lendo e eu fico imaginando a cena dentro da minha cabeça. Aí, eu páro de ler e fico: ‘como será que está acontecendo lá agora?’ Eu fico naquela imaginação que vai além. Eu gosto muito disso. Às vezes eu falo até com meu esposo que eu acho que eu sou meio maluca. Eu fico fantasiando as coisas sozinha dentro de casa. Depois eu fico: ‘o que eu estou fazendo, gente?’. Tipo assim: eu quero muito ir para a faculdade, eu já me imagino lá. Como é que vai ser quando eu chegar lá, como é que vai ser tudo. então, eu gosto muito disso. De imaginar as coisas, de ler. De pensar em outro mundo! Eu adoro essas coisas”.

Ao final da entrevista, Janaína se surpreendeu e disse que gostaria de ter mais tempo para falar sobre si. “Porque é difícil confiar em alguém de verdade para contar as coisas. Tem aquele segredo que você quer dividir, mas não pode.

Acho que confiança é muito difícil. Sei lá, é bom falar às vezes, conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro”.

3.9

“O que a gente passa parece que marca mesmo, nunca mais você esquece” – Júlia

Júlia tem 48 anos, tem o Curso Normal e é professora há 13 anos.

Nascida no Rio Grande do Norte, Júlia, diz ter nascido com o dom para exercer a profissão e, desde novinha, já trabalhava com reforço escolar, assim como suas tias e primas.

Júlia diz não gostar de se lembrar da infância difícil. “Por isso que eu falo, o que a gente passa parece que marca mesmo, nunca mais você esquece”. Por causa do alcoolismo do pai, ela teve que cuidar dos irmãos mais novos desde os nove anos de idade para que a mãe pudesse trabalhar e sustentar a família. “Ela teve o menino, eu fiquei tomando conta dele e ela teve que trabalhar, porque se ela não trabalhasse a gente morria de fome. Porque passar fome nós passamos, a gente passava necessidade, e ele assim, na barraca na mesma rua e toda noite quando ele ia para casa era briga, todo dia de noite era briga e nisso eu fiquei tomando conta da casa, lavava roupa, pegava água em poço, carregava do poço até o tanque, porque antigamente não tinha negócio de máquina, não tinha negócio de água encanada”. A recordação de uma briga muito violenta com o pai ainda a comove muito. “A última que ele fez foi a gota d’água, foi que ele pegou uma faca, queria me matar”.

Mas, Júlia também se lembra das coisas boas. Segundo ela, por mais difícil que seja a vida, “a criança sempre arranja um jeito de se divertir”. E ela brincava com as irmãs e as vizinhas embaixo da amendoeira que ficava na frente de sua casa. “Na frente da minha casa tinha um pé de amendoeira e a gente, eu e minha irmã caçula, fazíamos casinha no chão, assim de risco no chão, e as meninas lá faziam, a gente tinha uma boneca e brincava”.

Casada e com uma filha já adulta, Júlia vem, ao longo de todos esses anos, mudando muito a sua prática com as crianças. Se antes ficava “incomodada por não conseguir cumprir seu planejamento”, hoje afirma lidar melhor com as surpresas que a convivência com as crianças traz para o cotidiano. O maior desafio para ela é lidar com as famílias das crianças. “Então acho que o mais

difícil é lidar com as famílias. Você tem que ter uma calma, uma tranquilidade, usar de toda a sua educação para você estar tentando lidar, tentando buscar esta simpatia dessa pessoa contigo. Assim, você como educadora, porque se a pessoa não conseguir isso, a pessoa fica mal vista, como tem família aqui que não gosta de mim, não gosta porque não gosta. Tem mães que não gostam ‘porque eu sou antipática, eu sou isso, eu sou aquilo’. Gente o que eu posso fazer? É o meu jeito de ser assim, eu não posso fazer nada!”.

Segundo ela, não tem uma rotina engessada. Ela segue o desejo das crianças, interferindo no espaço físico da sua sala. “Se elas querem brincar de roda, brincam de roda. Se querem cantar, elas cantam. Se querem conversar, elas conversam”. Para isso, ela entende que os cursos de formação continuada promovidos pela creche são muito importantes. “Principalmente para a gente que não tem faculdade, muitas vezes a gente se sente muito inferior a certas pessoas. Porque às vezes a gente não sabe conversar sobre tal assunto e a gente tendo estes cursos, se a pessoa vier conversar com a gente a respeito de coisas que tem a ver com creche, a gente sabe responder. E é bom porque a gente vai crescendo mais, porque aprendizagem nunca é demais, a gente vai crescendo. Se me colocarem perante outras creches, outras pessoas que trabalhem em outras creches, talvez até municipais, eu vou poder falar alguma coisa, não vou ficar só ouvindo. Então eu acho que os cursos ajudam muito os profissionais”.

Júlia sempre gostou de estudar e se recorda do trajeto para a escola acompanhada da irmã e das amigas, em que iam rindo, conversando e paquerando os garotos. Hoje, gosta de sair para dançar e de ir ao cinema com o marido e a filha. Além disso, se dedica à igreja e à comunidade. “Participo aqui desta comunidade mesmo, sou a segunda tesoureira. Ajudo na pastoral do batismo, sempre estou todo domingo na missa, nas celebrações, nos acontecimentos que acontecem na igreja, nos eventos, é bingo paroquial, é baile da mamãe, é almoço em outra comunidade, é almoço aqui, sempre participo”.

3.10

“A creche sempre foi um refúgio” – Iara

Iara, 51 anos, é coordenadora de um grupo de creches há 27 anos. Começou a faculdade de Pedagogia, mas não terminou. Transferiu-se para a faculdade de Serviço Social, mas ainda não conseguiu concluir.

Iara seguiu os passos da mãe e se dedicou à comunidade em que mora “a vida toda”. E foi nesse movimento, nos anos 1980, que um grupo de mulheres sentiu a necessidade de abrir uma creche para as mães poderem trabalhar fora e saberem que tinham um lugar para deixar as crianças. “Só que no início a gente só via essa visão do cuidar, a gente pegou crianças de todas as idades. Primeiro, a gente teve que limpar umas salas porque era tudo assim, chão grosso, limpar tudo. Começamos do nada mesmo e as próprias famílias nos ajudando”.

Iara, que tinha o curso Normal, trabalhou como professora durante 18 anos. “Eram três turmas, três professoras. Na época a gente nem contava assim com professora, mas eu já tinha formação. Éramos três, ficávamos com três turmas, tinha uma cozinheira e tinha um serviço geral. A gente ficava com um total de 25 crianças em cada turma, os de dois anos eram com 15 crianças”. Iara acha que herdou da mãe esse jeito de estar sempre ajudando o outro e esquecendo-se de si. Mas, hoje, ela sente que não tem mais a mesma energia para se dedicar à comunidade como já fez no passado e, às vezes, se incomoda com o fato das pessoas contarem com ela para resolver tudo.

Iara contou uma história antiga em que ela ajudou uma mãe grávida que não tinha como criar o filho e entregou o menino para uma família que queria muito uma criança, mas a mulher não conseguia engravidar. Foi Iara quem fez toda a articulação para que a adoção acontecesse.

Falando do trabalho, Iara reconhece que a Educação Infantil mudou muito nos últimos anos. Se há alguns anos atrás, “a preocupação era com os cuidados” (alimentação, sono e higiene), hoje esse cuidado está associado à educação, que é direito da criança e não mais da mãe trabalhadora. “A Educação Infantil é para todas as crianças; a gente não pode discriminar não”.

Cursar uma faculdade é um desafio para Iara, que já cursou Pedagogia, mas precisou trancar duas vezes para pagar a faculdade da filha. Com o desenvolvimento do trabalho nas creches, acabou descobrindo que talvez seu interesse fosse por outra área. “Porque eu trabalhava muito mais com as famílias depois que eu passei para a coordenação. Mesmo eu sendo coordenadora interna na época, eu era educadora e coordenadora interna, que tinha um representante de cada creche. Eu fazia dois papéis. Ai eu vi que pedagogia não era para mim não, acho que não vai dar muito não, vou fazer serviço social porque eu estou trabalhando diretamente com as famílias”. Mas Iara interrompeu o curso de

Serviço Social por causa da doença e da morte da mãe e pretende voltar quando for possível, pois entende que beneficia sua prática na instituição.

Iara identifica em seu trabalho na creche um local de refúgio: no passado ligado ao fim do seu casamento e, atualmente, relacionado à morte da mãe. “O refúgio é a creche. Mais uma vez para mim, já é a segunda vez. Foi tudo por perda”.

Mesmo com todas as dificuldades de conveniamento da creche com a Prefeitura, Iara acredita no trabalho comunitário. “Quem começou no comunitário, do nada sabe o que é um comunitário... Agora, quem chega com tudo pronto é muito difícil ter aquele comunitário, porque chegou e está tudo pronto”. E sente muito orgulho quando vê uma criança sair da creche diferente de como entrou. “Porque você vê o progredir da criança no final do ano. A criança entra hoje de um jeito, ela sai de outro totalmente diferente. E isso é um orgulho para a gente, é um orgulho”.

Muitas histórias. Muitas aproximações e afastamentos. Lembranças e memórias revisitadas com o olhar e a experiência do presente. As mulheres de hoje, já mães e avós, conversam com as crianças e adolescentes que foram no passado e deixam transparecer a emoção contida em cada recordação.

Se o que vale no ser humano é a palavra, é necessário dizê-la, atualizá-la, como tentativa de se fazer presente; é o compromisso do homem com os outros homens, sejam eles adultos ou crianças. O espaço da creche aparece como lugar de libertação. De libertar da violência, do não lugar, da submissão, da humilhação. Trabalhar com crianças é, muitas vezes, um convite à liberdade de ser também um pouco criança, de libertar aquela criança que ficou presa no passado.

Cuidar de criança é o ponto de encontro, o lugar de origem e de destino, assim como, para muitas entrevistadas, também é o que caracteriza o lugar de educadora, e, por isso, não tinha jeito, tinham que ser professoras. Das experiências de brincar com espiga de milho, com lama, com bonecas, sozinhas ou compartilhando com outros, fica o registro de que para trabalhar com criança tem que ser um pouco criança também.

A creche foi e é lugar de refúgio, de acolhimento, de encontro e de partilha. As situações vividas foram sendo guardadas diante das demandas da vida adulta. De uma vida adulta marcada pela desigualdade de oportunidades, pela escassez de

acesso à arte e sua inerente possibilidade de reinventar e por um ritmo de trabalho, que, muitas vezes, compromete a qualidade das relações no interior das instituições. Mas se o que a gente passa parece que marca mesmo, nunca mais você esquece, é bom falar, conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro.

E foi recordando e recontando que as histórias foram ganhando corpo, consistência, volume, foram dando sentido à pesquisa ao se encontrarem com as ideias dos autores e passando do contexto ao texto.

4 Do contexto ao texto: histórias de infância e de formação

Do contexto ao texto. Do encontro face a face à produção de um conhecimento que, por se dar entre sujeitos que falam, é sempre dialógico. O desafio aqui presente é apostar na construção de um saber que tem como objetivo o falar *com* e não *sobre* as pessoas.

Na tentativa de responder o que é o homem, sem fragmentá-lo, como fazem normalmente as disciplinas filosóficas, Buber (2011b) buscou a filosofia antropológica, compreendendo que esta o ajudaria a refletir sobre a inteireza do ser humano. “*Somente o homem que realiza sua vida e com seu ser inteiro as relações que lhe são possíveis, pode nos ajudar de verdade no conhecimento do homem*¹⁵” (BUBER, 2011b, p.141). Assim, o autor se contrapõe aos dois modos de compreensão da realidade dominantes em sua época: o individualismo, onde o homem é apenas uma relação consigo mesmo e o coletivismo, onde o homem se oculta na sociedade. O homem como um fato da existência não é nem o indivíduo enquanto tal, nem a coletividade enquanto tal. “*O fato fundamental da existência humana é o homem com o homem*” (BUBER, 2011b, p. 146). Com essa reflexão, Buber (2011b) inaugura a categoria do *entre*.

Como vimos, essa pesquisa pretende conhecer sujeitos que se constroem na história e que narram suas experiências, que tem suas visões de mundo e que são muito mais do que pessoas que ensinam, que cozinham, que cuidam, que organizam, que limpam, que educam. Trazer para o texto as narrativas das profissionais das creches é antes de tudo compreendê-las em sua inteireza, em sua humanidade, em suas relações - no *entre* - e assumir que o sentido não pode ser dado a priori, mas que ele se constrói no espaço das entrevistas através da linguagem.

Um tempo e um espaço criados para falar e ouvir. Sair da rotina para contar a alguém sobre si, sua história, suas lembranças. Em um mundo que vai girando cada vez mais veloz, onde o novo é enaltecido por todos os cantos - especialmente na escola, que vive às voltas com novas teorias, novas técnicas, novas metodologias - e onde a *tradição oral, a narrativa, a experiência e a memória*

¹⁵ Tradução de Silvia Néli Barbosa para fins de estudo no INFOC

estão sendo descartadas e jogadas no lixo (M. F. NUNES, 1995. p. 73), o momento da entrevista parecia estar suspenso no tempo e no espaço. A porta se fechava e, através das histórias que iam sendo contadas, uma outra realidade de cores, cheiros, sons, afetos e emoções ia se materializando. Experiência pela qual não dava para passar sem se afetar:

“Eu tenho um pouco de bloqueio, principalmente falar de mim, tanto de família como de mim, mas melhorei. Mas gostei” (Cecília, professora, BTE¹⁶, 2013, p. 6).

“É bom falar, às vezes. Conversar, desabafar, botar para fora o que está preso aqui dentro” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 98).

“A parte pior que eu acho é falar sobre a minha infância” (Júlia, professora, BTE, 2013, p.119).

“Falar de mim tem hora que eu fico meio retraída, porque tem coisa que eu não gosto de falar, tem coisas que você... Tipo, se você pudesse passar uma borracha e nunca mais lembrar daquilo” (Flora, cozinheira, BTE, 2013, p. 42).

A leitura das entrevistas realizadas e transcritas sugere temas diversos para aprofundamento, entre os quais se destacaram aspectos relacionados a dois eixos de análise. O primeiro constituído pelas histórias de infância e de formação - que será abordado neste capítulo - e o segundo pelas histórias das práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião, que veremos no capítulo cinco.

A definição das categorias ou dos temas recorrentes nessa pesquisa não se deu nem a priori a partir da teoria nem somente pela empiria, uma vez que o olhar do pesquisador não é neutro. As categorias emergiram de forma a preservar a totalidade dos discursos e também para dar conta dos significados comuns às narrativas.

Nesse capítulo, abordamos o primeiro eixo, tentando identificar nas narrativas das entrevistadas respostas às seguintes questões: o que dizem as profissionais sobre suas histórias de vida e sobre como se tornaram profissionais de creche? O que ajudou e o que dificultou suas trajetórias? Trabalhar com Educação Infantil foi uma escolha ou uma oportunidade? Que escolaridade têm e que escolaridade gostariam de ter? Em que lugares/com que pessoas se deu sua

¹⁶ BTE – Banco de Transcrição de Entrevistas da Tese

formação inicial? O que faltou nessa formação? Como acontece a sua formação continuada?

As categorias tratadas a seguir fazem referência a: vidas marcadas pelo cuidado com as crianças; as brincadeiras na infância; a violência e o alcoolismo; as influências na escolha profissional; o dom de ser professora; o desejo de estudar.

4.1

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

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

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

“Como dizia a minha mãe, eu não aprendi mais nada na vida a não ser cuidar de criança” (Paula, ASG¹⁷, BTE, 2013, p. 120).

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

“Meu pai abandonou minha mãe com doze anos. Eu tive que ficar com meus irmãos para minha mãe trabalhar” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 162).

De acordo com o Comunicado nº 65 do IPEA (IPEA, 2010), que traz as primeiras análises da Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios 2009 (PNAD/IBGE), no período de 2001 a 2009, os dados da PNAD evidenciam a

¹⁷ ASG- Auxiliar de Serviços Gerais

continuidade do aumento da proporção de famílias chefiadas por mulheres no Brasil. O percentual nesse intervalo de tempo subiu de aproximadamente 27% para 35%, o que, em termos absolutos representa 21.933.180 famílias que identificaram como principal responsável uma mulher em 2009. O reconhecimento como chefe da família pode ser dado a quem assume a responsabilidade com os cuidados da casa e com os filhos ou, ainda, a quem responde mais fortemente pela manutenção econômica do lar.

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

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

A entrada das mulheres no mercado de trabalho - quase sempre como falta de opção diante da ausência dos homens - aparece como um dos aspectos determinantes para que o cuidado com as crianças menores se tornasse um dever das filhas mais velhas¹⁸:

“Porque eu sempre fui assim (pausa). Como era a filha mais velha, eu tinha muita responsabilidade dentro de casa (pausa). Porque a minha infância era ajudar a minha mãe dentro de casa, porque minha mãe teve três filhos a mais e eu ficava com pena do sacrifício dela. Então, eu era o braço direito dela” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 45).

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

“Ela saía para trabalhar e eu ficava em casa, fazia comida, cuidava dos dois menores, mas não lembro muito da minha irmã, eu não lembro muito; lembro mais do menino, porque o menino eu cuidei mesmo desde pequenininho” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 108).

¹⁸ Das dez entrevistadas, cinco são as filhas mais velhas em suas famílias.

Cuidar na família, cuidar como trabalho e cuidar dos filhos são uma marca muito presente na vida dessas mulheres:

“Cresci aqui, fui adolescente, fui empregada doméstica, trabalhei muito de babá no Rio, desde os 14 anos, para ajudar em casa. E assim, minha mãe saía para trabalhar, meus irmãos ficavam com a gente, ela já trabalhava de diarista” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 157).

“Com cerca de cinco anos, eu cuidava da minha irmã mais nova e com 10 eu fui trabalhar na casa dos outros. De 10 a 17 anos, trabalhei em casa de família, cuidando de criança também. E depois me casei, dei logo filho e fiquei uns 15 anos em casa” (Rose, Cozinha, BTE, 2013, p. 138).

O tema do cuidado é muito caro ao campo da Educação Infantil - apesar de não se restringir a ele¹⁹ -, uma vez que a educação de crianças entre 0 e 5 anos exige cuidados específicos, por sua dependência física em relação aos adultos e, por isso, de acordo com a legislação²⁰, educar e cuidar são ações indissociáveis e complementares no cotidiano de creches e pré-escolas. Diversas pesquisas (CARVALHO, 1999; MONTENEGRO, 1999; KRAMER, 2005; GUIMARÃES, 2011, RONCARATI, 2012) que vêm discutindo a questão do cuidado no contexto da Educação apontam para práticas cotidianas que segmentam essas duas ações. Enquanto educar é instruir, ensinar, o cuidado se refere às demandas do corpo, como comer, dormir e hábitos de higiene.

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

¹⁹ Ainda que todas as etapas da escolaridade requeiram discutir sobre o cuidado nas relações entre os sujeitos, na educação de crianças pequenas, esse tema tem exigido muito estudo e discussão no âmbito acadêmico, no cenário da formação profissional e das políticas públicas.

²⁰ Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases de 1996, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil de 1998 e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 1999.

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

De acordo com Tiriba (2005), o cuidado se pauta na necessidade do outro, isto é, quem cuida não pode estar voltado para si mesmo, mas deve estar aberto, disponível para perceber o que o outro precisa.

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

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

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

Cuidar implica responsabilidade e compromisso contínuos, significa dedicar energia e se sacrificar em certa medida; é uma ação que afeta tanto quem cuida como quem é cuidado (TIRIBA, 2005). Como uma criança experimenta essa ação de cuidar de outra pessoa quando isso não foi uma escolha? Como se sente uma criança que deixou de ser cuidada por seus responsáveis para cuidar de irmãos mais novos ou trabalhar como babá aos dez anos de idade? Que qualidade de

cuidado essa pessoa, hoje adulta, pode ter com as crianças na creche, uma vez que ela não experimentou o voltar-se-para-o-outro de um adulto para com ela?

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

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

4.2

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

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

“Hum (pausa). A minha infância não foi muito boa não, minha infância foi mais trabalhar em casa” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 107).

“Ah, tinha coisas boas, porque acho que a criança, por pior coisa assim da vida que ela passe, ela sempre encontra um jeito de brincar, um jeito de se divertir. Então eu também lembro das coisas boas” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 109).

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

Bakhtin (1993) ajuda na compreensão dessa ambivalência ao apontar uma dialética que propõe a convivência dos opostos, da tensão e do conflito, comportando o isto e o aquilo ao mesmo tempo e caminhando na contramão da supressão das diferenças. Cuidar da casa e dos irmãos coexiste com brincar e se divertir...

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

“Na frente da minha casa tinha um pé de amendoeira e a gente, eu e minha irmã caçula, fazíamos casinha no chão, assim de risco no chão” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 109).

“A minha infância foi ótima! Eu fui criança mesmo! Brinquei bastante de tudo. De boneca aproveitei o máximo possível. Lama, então! Adorava brincar de lama. Bolo de lama, essas coisa assim. Eu acho que eu fui criança! Minha infância foi linda! Foi tudo que eu queria! Eu fui criança de verdade! Eu não tive problema igual de muita gente que não pode brincar porque tem que ajudar dentro de casa, tem que olhar um irmão, tem que ajudar a manter a casa” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 89).

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

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

“Eu gosto muito disso. De imaginar as coisas, de ler. De pensar em outro mundo. Sempre gostei de ler as coisas. Ler livro, tudo. Mas eu acho que é a imaginação.

Vai muito além. Eu gosto muito desse negócio. A gente lê e eu fico me vendo dentro do livro, sabe? Que você está lendo e eu fico imaginando a cena dentro da minha cabeça. Ai eu paro de ler e fico: "será como que está acontecendo lá agora?" Eu fico naquela imaginação que vai além "(Janaína, professora, BTE, 2013, p. 94).

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

"Eu vou incrementando a história, colocando o que acontece na creche dentro da história. Eu mudo a história todinha, acabo nem contando a história do livro mais" (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 94).

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

"Com sete anos eu botava as bonequinhas tudo assim na parede. Eu sou filha única da minha mãe, ai ficava dentro de casa, então só tinha as bonecas para brincar. Então botava as bonecas tudo na parede, assim, pegava um quadrinho e ficava dando aula para as bonecas. Esta foi a minha infância, sempre educação, ou era casinha ou era professora. Então foi o tempo todo professora, era rabiscando parede, rabiscando o chão, rabiscando o caderno, sempre na educação, por isso eu acho que já nasceu assim em mim (...). Então, desde pequena, sempre foi brincando de boneca e professora. Minha mãe não aguentava mais limpar parede, que era parede rabiscada [risos] porque eu era professora. Não tem jeito não, tem que ser professora [risos]" (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 6).

Indo contra o desejo do avô, que queria que ela entrasse para a Marinha, Cecília sempre quis ser professora.

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

"Meus brinquedos eram feitos de espiga de milho (...). A gente cavava para construir as nossas casinhas, a gente cavou um pedacinho embaixo que era para a cozinha, no meio era a sala, eu lembro direitinho, e em cima os quartos (...). Coisa mais gostosa era a gente dançar na chuva. Nós dançávamos na chuva! Muito maneiro. Meu pai colocava umas músicas, eu lembro direitinho. Meu pai colocava umas músicas sertanejas lá, Chitãozinho e Xororó, os caras de antigamente. A gente dançava muito na chuva, muito" (Celina, professora, BTE, 2013, p. 21).

A infância de Celina, professora, foi na roça e marcada pelos brinquedos feitos com matérias da natureza, pela dança na chuva e pelas músicas que o pai

escutava. Esses elementos presentes na vida de Celina são, hoje, pouco valorizados nas práticas das creches e pré-escolas, caracterizadas por brinquedos industrializados e onde o contato com a natureza – como brincar na chuva, com lama, com areia – aparece como algo que traz riscos para as crianças (TIRIBA, 2006).

A experiência da convivência com animais e quintal para brincar é lembrada também por Vera:

“Eu tive uma infância boa, eu tive rua para brincar (...). Eu tive uma infância boa, boa alimentação, na minha casa tinha horta, coisas boas. Tinha cavalo. Tinha três cavalos na minha casa. E tinha pato, galinha, eu comia ovo de quintal. Eu fui criada comendo legumes, hortaliças. Nós tínhamos um quintal grande, a gente brincava. Porque minha mãe não gostava da gente na rua. Minha mãe gostava da gente no quintal” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 161).

Vera, auxiliar de serviços gerais, faz uma associação entre uma infância boa e uma alimentação saudável e destaca a rua como local bom para brincar, mas, ao mesmo tempo era o lugar proibido pela mãe. Mas Vera traz outros aspectos em seu relato.

“Ele [o pai] passava em um sebo no centro da cidade e comprava... Como é o nome? Disquinho de história. Nós tínhamos uma vitrolinha de pilha, uma verdinha, eu lembro ainda. Aí ele botava as histórias dos Três Porquinhos para a gente. A gente ficava até com medo porque minha mãe contava história, ele dava a volta e batia na janela [risos] e a gente começava a gritar dentro de casa. A gente morava em um barraco de madeira e aí ele batia. A gente ficava: ‘mãe, será que o lobo não vai soprar?’ Porque na história é de madeira, barro e tijolo. A gente ficava com medo. ‘ai, mãe, será que ele vai soprar nossa casa?’.” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 167).

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

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

“Todo dia às seis horas, ela [a mãe] fazia a oração com a gente. A gente acabava de jantar seis horas, sentava com a gente e ia passar o livro dos mandamentos e livro de história. Todo dia era a mesma história!” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 167).

“Meu pai saía à noite para fazer compra, e ela [a mãe] botava todo mundo na cama dela e ia ensinar a gente a rezar e depois ficava contando história para gente até meu pai chegar” (Rose, cozinheira, BTE, 2013, p. 141).

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

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

4.3

“Eu era amarrada, era molestada, era violentada. Ele é alcóolatra”:

Como já havia sido anunciada na introdução deste trabalho, a palavra como isca, inspirada em Clarice Lispector (1998), pode trazer surpresas. Essa é uma característica da pesquisa em Ciências Humanas, que lida com imprevistos e incertezas porque lida com gente. E como lida com pessoas e não com coisas (Freire, 2013), essa tese - que é um estudo *com* as pessoas -, ao contemplar as histórias de mulheres profissionais de creches comunitárias, se deparou com um aspecto que não podia ser ignorado: das dez entrevistadas, seis têm relatos de alcoolismo na família, que levaram a mudanças significativas na vida das entrevistadas.

“Meu pai começou a beber, ai começou problema dentro de casa. A minha mãe teve que sair pra trabalhar fora, porque ele já não trabalhava mais, então eu fiquei como responsável dentro de casa (...). Toda vez era briga, era briga, era briga. A última que ele fez foi a gota d’água, foi que ele pegou uma faca, queria me matar” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 109).

Este é o caso de Júlia, cuja família passou por uma grande transformação devido à doença do pai, chegando a situações de muita violência. E ela se entrega no relato e conta mais:

“Eu também já bebia assim, acho que até muito, tem dois anos que eu não bebo mais, porque eu bebia e... Assim, cada vez que eu bebia, eu estava sentindo que eu estava me entregando muito para a bebida e eu tinha muito medo de ficar igual ao meu pai ficou. (...) Depois eu comecei a passar mal, bebia e passava mal, ai eu falei assim "não, eu vou parar, porque é muita burrice eu beber, gastar dinheiro e no outro dia estar passando mal e trabalhar com dor de cabeça, passando mal", me dava vômito, me dava tudo. A última vez que eu bebi foi no aniversário de um primo e era do tipo assim, começava e não queria mais parar. Ai, desse dia para cá, eu falei "não, eu não vou beber mais não". E não bebi mais não, tem dois anos, fez agora em junho que eu não bebo mais” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 114).

Assim, Júlia também chegou a ter problemas com a bebida, mas o medo de ficar igual ao pai e de que a filha passasse pelo o que ela passou a fizeram parar.

“Ele batia, ele era alcóolatra. Ele bebia muito e ele achava que chegasse a hora que chegasse ele iria me bater. Quando ele queria bater na gente, minha mãe se metia e tirava a minha mãe e batia nela, porque ela não aceitava, então, por causa da bebida. Esta foi a pior fase, quando minha mãe foi morar com meu padrasto, mais por causa desta questão da bebida dele, porque ele sem a bebida era uma pessoa

boa, mas com a bebida era um desastre. Fui me libertar depois que eu casei” (Cecília, professora, BTE, 201, p. 10).

Cecília também se recorda das mudanças que ocorreram em sua vida por causa do alcoolismo. Sua mãe, após separar-se de seu pai, casou-se novamente com um homem viciado em álcool. O alcoolismo do padrasto é recordado por Cecília com muita tristeza e citado, como se vê no relato, como um dos elementos que contribuíram para que ela se casasse e saísse de casa.

“A vida não era fácil, tinha o alcoolismo, tinha toda uma confusão que as mães de antigamente, como a minha, não deixavam as crianças tomarem esse tipo de liberdade que tem agora de ficar optando pelo pai ou pela mãe” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 135/136).

Assim como Cecília, Paula recorda do alcoolismo do pai. Para Paula, o alcoolismo contribuía para que a vida fosse mais difícil. A doença era tratada na família como assunto de adultos, do qual as crianças não participavam diretamente, como Paula acredita acontecer hoje.

“Alcoolismo é uma tristeza. Vivi isso na pele doze anos. A gente até chegou a quase se separar, mas, assim, ele mudou, procurou Alcoólicos Anônimos. Hoje a gente vive junto” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 165).

Vera fala da experiência do alcoolismo vivida com o marido, que quase causou o fim do casamento, mas que, com a ajuda dos Alcoólicos Anônimos, foi superada.

Essa forte incidência do uso de álcool por familiares das entrevistadas tornou necessário buscar dados estatísticos sobre o tema, na tentativa de compreender de que maneira essa experiência pode ter afetado a subjetividade dessas mulheres.

O II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LARANJEIRA, 2014), dirigido realizado em 2012 pelo INPAD (Instituto Nacional de Políticas Públicas do Álcool e Outras Drogas) da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo); financiado pelo CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) e pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPES), estimou que existe na população cerca de 5.7% de brasileiros que são dependentes de álcool e/ou maconha e/ou cocaína, representando mais de 8

milhões de pessoas. Este levantamento também estimou que os domicílios no Brasil são compostos por uma média de 3.5 pessoas. Tendo em vista estas informações, estima-se que pelo menos 28 milhões de pessoas vivem hoje no Brasil com um dependente químico. Todavia, não existia até então no Brasil nenhum estudo de âmbito nacional focado nas famílias.

Os poucos estudos que avaliam as famílias dos dependentes de álcool e/ou substâncias ilícitas demonstram evidências consistentes do impacto causado particularmente aos familiares mais próximos, tais como cônjuges, pais e filhos. Determinados processos familiares, tais como rituais, funções, rotinas, estruturas de comunicação, vida social e finanças da família são geralmente afetados. Da mesma maneira, problemas que incluem violência doméstica, abuso infantil, roubo de bens familiares, condução de veículos em estado de embriaguez e ausências prolongadas são comportamentos tipicamente descritos pelos familiares. A exposição a estas experiências, muitas vezes, se manifesta na forma de sintomas físicos e psicológicos nos familiares mais próximos, tornando-os uma população vulnerável e com necessidades de atenção e cuidados específicos. O conhecimento do perfil dos cuidadores do dependente químico, bem como do impacto que esta condição traz para toda a família é de fundamental importância para o planejamento de tratamentos mais amplos e eficientes e de políticas de saúde pública visando o amparo desta população²¹.

O relato de Rose, que também conviveu com o marido dependente de álcool, revela essa realidade marcada pelo medo e pela violência.

“Eu era amarrada, era molestada, era violentada, isso tudo não foi nem uma vez, nem duas, mas eu tinha medo. E meu pai dizia assim, casamento é para sempre e marido é o segundo pai, eu morria de medo do meu pai, de apanhar de meu pai e apanhei do infeliz (...). Eu vivi a minha vida inteira na violência. (...) Foram muitos anos assim fechada, trancada, sendo humilhada. (...) Não foi um casamento, eu vivi em cativeiro. (...) Fiquei dois meses trancada mesmo, trancada a sete chaves, com porta, com tudo, tudo fechado, tudo lacrado para eu não sair. Para mim foi uma coisa muito difícil” (Rose, cozinheira, BTE, 2013, p. 152).

Sua narrativa aponta mais uma vez para as situações inesperadas que podem surgir em uma pesquisa com histórias de vida. Rose conta sobre a vida sempre marcada pelo medo; primeiro do pai e depois do marido:

²¹ <http://inpad.org.br/lenad-familia/> (acesso em 08/10/2014).

A participação de Rose no trabalho comunitário da creche foi decisiva para que ela conseguisse ressignificar sua trajetória e dar um novo rumo à sua vida.

“Fui a um médico lá em Botafogo, que a irmã A. arrumou para mim, o professor dos psiquiatras, e conversei com ele (...). Ai foi que eu comecei, conversando muito com o padre A. e ele dizia: “não abaixa a cabeça para ele, você pode estar morrendo de medo” e foi exatamente o que eu comecei a fazer (...). Porque as mães chegavam aqui, arrebatadas, esta coisa toda, e vinham me pedir ajuda e eu dava (...). Por que eu não faço nada por mim mesma? (...). A creche me ajudou muito, muito, muito mesmo, me tirou de uma situação precária mesmo” (Rose, cozinheira, BTE, 2013, p. 155).

No contato com as pessoas da creche, que escutaram o seu drama e a acolheram, e dando conselhos às mães das crianças que passavam por situações semelhantes à sua, foi que Rose conseguiu separar-se do marido e construir uma nova vida para ela e os filhos.

4.4

“Eu me identifiquei tanto com ela que escrevo do mesmo jeito”

Entre as recordações de infância e da vida escolar, a lembrança de professoras que marcaram a vida das entrevistadas esteve presente em muitos relatos emocionados, marcados por sentimentos de gratidão e também de medo.

“Eu tenho na minha mente a minha primeira professora. Nossa, muito linda ela! Ela escrevendo no quadro, ela ensinando a gente, sabe? (...) Ela fazia umas figuras e alfabetizava a gente assim. Ela fazia uma abelha, porque a gente morava na roça, ela fazia aquela abelha, colocava aquela foto bonita, ai começava a escrever assim direitinho: ABELHA. E assim, engraçado que cada um tem o seu jeito de escrever, não tem? Eu me identifiquei tanto com ela que escrevo do mesmo jeito dela” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 17).

O encantamento com a primeira professora que ensinava a escrever as coisas que faziam parte de sua realidade na roça levou Celina a identificar-se com ela e ter uma grafia bem parecida.

“Eu me lembro da minha professora que me ensinou, me alfabetizou. Era uma pessoa assim de casa, antigamente tinha muita explicadora. Dona Maria, o nome dela. Era uma senhora pequenininha, menor do que eu, ela era crente e ela tinha uma saia. Eu me lembro dela assim com uma saia enorme, lá no pé. (...) Mas ela dava palmatória na mão da gente quando a gente não sabia, ela era rude [risos]. Menina, mas eu aprendi a ler com ela. (...) Mas ela me ensinou a ler, ela tinha uma

letra bonita, bem desenhada a letra dela. Ela era rude, mas era ela procurava te ensinar mesmo” (Flora, cozinheira, BTE, 2013, p. 39).

Flora, cozinheira, recorda-se da sua primeira professora. Essa explicadora pequenina, que vestia uma saia bem comprida e usava a palmatória como instrumento de castigo, parece ter provocado o medo e a gratidão presentes na narrativa de Flora.

Fernanda, que era uma adolescente muito tímida, se recorda emocionada da professora que a recebeu para estágio quando cursava o Normal.

“Lembro-me como hoje, que minha professora era uma menina que morava em T., o nome dela era B.. Essa professora estava dando aula, eu fui para a sala dela, eu estava fazendo o básico. À tarde, eu fui para lá e fiquei encantada com o jeito dela trabalhar, achei muito fofo o jeito dela se dedicar e, assim, se colocar. (...) No outro dia, ela pediu que eu fosse lá na frente da sala e me colocasse como se fosse ela. Eu lembro que ela falou assim: "você não precisa entrar em pânico, são crianças e hoje você pode ficar olhando para mim, no primeiro momento lá na frente regendo a turma fica olhando pra mim, eu vou te dar uma força e, no momento, você vai me entender e você vai crescendo aos poucos”. E a partir daí eu comecei. Eu me lembro da roupa que eu estava, porque foi tão chocante para mim, mas foi legal. Ela fazia umas graças e eu ria, as crianças pensavam que eu estava rindo para elas. Ela fazia umas perguntas com cartazes, eu respondia e as crianças achavam que eu estava com elas. E aí começou.” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 43).

A professora de Fernanda foi uma influência decisiva para sua escolha profissional, ajudando-a a enfrentar seu medo de estar diante de uma turma de crianças.

Ao tratar do tema da educação, Buber (2003b; 2008), traz a noção de exemplo vinculada à figura do professor. O filósofo afirma que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber nem perceber que está sendo educado.

Nesse sentido, o educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo. A intenção, para BUBER (2003a), está relacionada à presença integral dos homens nas ações, levando à participação em um diálogo autêntico. E, por isso, a educação é compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança.

A confiança só é obtida na medida em que se participa imediatamente da vida dos alunos e se assume a responsabilidade que daí deriva. O aluno se sente incluído em uma relação e aceita o educador como pessoa, acontecendo o que Buber (2003b) chamou de encontro pedagógico - onde professor e aluno estão no centro do processo educativo -, que envolve a educação do caráter e diz respeito a uma postura do professor diante das necessidades concretas do aluno, ajudando-o a posicionar-se diante do mundo. Para Buber (2003b), a inclusão se diferencia da empatia, uma vez que, se na empatia está presente a ideia de se colocar no lugar do outro, o movimento de inclusão se caracteriza por ser uma relação entre duas pessoas, em que um acontecimento é experimentado em comum e absolutamente imerso na realidade vivida. As relações entre duas pessoas determinadas em maior ou menor medida pelo elemento de inclusão são denominadas por Buber (IDEM) de relações dialógicas e podem ser de três tipos: experiência abstrata, porém recíproca de reciprocidade; a relação educadora, experiência concreta, mas unilateral da inclusão - já que o professor conhece o lugar em que o educando está, mas o aluno não pode experimentar o lugar do educador -; e a amizade, que é uma experiência concreta e recíproca de inclusão.

Freire (2013) também chama a atenção para o modelo do professor, que se manifesta na coerência entre o pensar certo e o fazer certo e alerta para a pouca valia das palavras, quando a estas faltam a corporeidade do exemplo.

Se para algumas entrevistadas, as professoras da infância são guardadas com carinho e gratidão, para outras, as experiências vividas na escola produziram recordações sofridas. Nas memórias de Janaína, ficou conservada uma lembrança:

“Aí tinha uma professora, ela era (...) deficiente, lembro dela. Tia A. que chamava ela. Ela era deficiente da perna, ela não andava. Só que ela era muito ruinzinha porque ela me trancava. Ela trancava a gente em um quarto escuro. Ela falava que lá era o quarto da bruxa. Aí toda vez que a gente fazia bagunça, a gente ficava trancado lá. Então, eu tinha um trauma tão grande! Não queria ir para a escola. Minha mãe não entendia. Eu falava para ela, mas os outros olhavam para ela, uma pessoa deficiente. A minha mãe ficava me batendo para eu ir para a escola. Eu falava: ‘não vou voltar para aquela escola’ porque ela falava que eu ia ficar na sala da bruxa, me botava no chão, de cara virada para a parede. Era daquela época. Falava que ia me botar ajoelhada no milho. Falava várias coisas, mas eu tinha trauma mesmo era desse quarto. Era um quatinho muito escuro, não dava para ver nada. Era só um cômodo assim. E conforma fechava a porta ficava aquela coisa escura. E ela trancava a gente lá de verdade (risos). Era escuro!” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 93).

Essa professora, que, como forma de punição por mau comportamento, trancava as crianças em um quarto escuro fez Janaína ter muito medo de ir à escola.

A assimetria entre o adulto e a criança se transforma, muitas vezes, em autoritarismo e em certo tipo de violência. Buber (2003b) alerta que a função educadora significa uma contemplação sem rigor, sem julgamentos sobre o mundo, uma vez que ao educador é confiada uma vida a qual ele deve influenciar sem se intrometer nem por vontade de poder, nem por vaidade.

Situações como essas, marcadas pela humilhação, o desrespeito e a violência, são muito presentes no cotidiano de instituições de Educação Infantil. A criança é submetida a um constrangimento que remete a situações de violência e humilhação que são denunciadas em situações prisionais, por exemplo (CASTRO, CASTRO e SOUZA e PENA, 2014). Percebe-se que são apagadas as necessidades subjetivas - físicas e emocionais -, não há espaço para a convivência com a humanidade.

A observação das relações entre adultos e crianças nas instituições de Educação Infantil evidencia um contexto de pouca liberdade, com uma experiência de vida árida, pouco relacional (KRAMER, 2009). As crianças, muitas vezes, são submetidas ao controle dos corpos, ao silenciamento dos seus desejos, à moralização das relações.

A coação, comumente tomada como o oposto de liberdade, para BUBER (2003a), é o que se contrapõe à comunhão. “*O polo oposto quando se está coagido pela sorte, pela natureza, pelo homem, não é estar livre da sorte, da natureza, do homem, mas estar intimamente unido e aliado a eles*” (BUBER, 2003b, p. 20)²². Apenas quando o professor é capaz de estabelecer vínculos com os alunos, quando ele é capaz de substituir o relacionamento Eu-Isso pela relação Eu-Tu, pelo face a face, pelo encontro e pelo diálogo é que se torna possível humanizar a prática educativa.

²² “El polo opuesto a ser coaccionado por el destino, por la naturaleza y por los seres humanos no es el estar libre del destino, de la naturaleza y de los seres humanos, sino el estar intimamente unidos y aliados a él, a ella, a ellos” (Tradução minha)

4.5

“Hoje, é uma escolha trabalhar com as crianças”

Escolha, dom, vocação, necessidade de proteção, identificação, instinto - muitos foram os caminhos que levaram à profissão:

“Porque eu gostava mesmo! Oportunidades tinham outras, mas eu não me identificava” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 17).

No caso de Júlia, assim como no de Cecília, o exemplo da família foi o elemento externo que as levou a acreditarem no dom e no instinto para ser professora:

“Eu acho que já nasci com o dom para ser professora e vem assim de família, porque eu tenho, lá em Natal, tias, primas que são professoras” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 100).

“Eu sempre gostei da área de educação, porque minha mãe sempre deu aula em casa, então tinha essa referência. Então, eu sempre ajudava ela a dar aula e meu instinto foi nesta área de educação. Eu falei: ‘vô eu não me vejo atrás de uma mesa e na Marinha, meu negócio é educação, é professora, eu quero ser professora’.” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 6).

Como também observado na pesquisa “Profissionais de Educação Infantil: gestão e formação” (KRAMER, org., 2005), a presença do advérbio *sempre* parece indicar que a opção foi naturalizada, como se não houvesse alternativa.

Janaína fez o curso Normal obrigada pela mãe, seguindo a tradição da família.

“Só que minha mãe é professora, minha tia é professora e achavam que eu também tinha que ser. Eu ficava chorando. Eu ficava brigando, discutindo com ela e eu dizia que eu ia me formar, plastificar o diploma e dar para ela colar na parede, porque aquilo não ia servir de nada para mim. Na verdade, na verdade, eu não queria, mas depois que eu entrei, eu me acostumei, eu gostei de trabalhar com as crianças, eu me apeguei. Hoje é uma escolha (...). Hoje se tiver um emprego de secretária e eu puder escolher, eu vou trabalhar com educação. Hoje eu falo que é um prazer trabalhar com criança” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 99).

Da obrigação, passando pelo costume e pela escolha de trabalhar com as crianças, a professora vai encontrando seu lugar.

Lélis (1996) problematiza a ideia de vocação como o aspecto que teria levado professoras ao Curso Normal, afirmando que os diversos caminhos que contribuíram na busca pelo magistério como profissão constituem aquilo que ela chama de escolha dentro da não escolha. Diante do lugar ocupado na família e o pertencimento a determinado espaço social, não sobravam muitas alternativas para as mulheres dos anos 50/60 a não ser o do magistério. Ideia presente ainda hoje em termos de representação coletiva.

Discutindo as forças que atuaram na constituição de disposições para a escolha profissional, Lélis (1996) percebe que elas são marcadas tanto por aspectos subjetivos – no modo como cada uma respondeu às condições de existência – quanto coletivos, expressando modos de pensar, de sentir e de agir de uma geração.

No caso desta tese, além dos aspectos mencionados por Lélis, é possível falar desse modo coletivo para além de uma noção geracional, vinculado a um grupo social e a modos de ser no interior da família e de uma comunidade.

Para Iara e Flora, o trabalho na creche significou um escape de problemas familiares.

“Porque no momento para mim a creche está sendo um refúgio. Porque sempre foi um refúgio, sempre foi. Quando eu me separei a creche me ajudou muito, eu cresci muito depois da minha separação, eu era uma pessoa que eu não conversava (pausa). Eu era uma pessoa muito calada” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 76).

No caso de Iara, então, a creche atualmente volta a ter essa função de refúgio diante da morte de sua mãe.

A ideia de refúgio aparece na narrativa como lugar de proteção, de defesa contra alguma situação externa difícil e delicada. E o cotidiano da creche ajuda a crescerem não só as crianças, mas também os adultos. No relato de Iara, está presente a noção de socialização como função da creche - normalmente relacionada às crianças – também para os adultos.

Já para Flora, o contato com as crianças a ajudou a superar problemas e a ocupar sua mente:

“Eu cheguei aqui, de um problema muito difícil, mas foi tão bom para mim, tão gratificante, trabalhar com as crianças e ocupar a minha mente que foi assim até

melhor para eu superar todos os problemas que estavam acontecendo comigo” (Flora, Cozinheira, BTE, 2013, p. 35).

Os relatos de Flora e de Iara apontam para a importância da relação como aquilo que tira o homem de sua solidão e o constitui como pessoa.

“Compreender o humano como ser de relação significa, por sua vez, a impossibilidade de compreendê-lo isoladamente, mas apenas na sua relação com o mundo: sua família, seu trabalho, suas responsabilidades e obrigações, experiências que nos permitem caracterizar o humano como essencialmente vinculado à comunidade” (SANTIAGO e RÖHR, 2008).

4.6

“O que eu não sei, eu quero aprender”

As entrevistadas contaram sobre suas experiências com os estudos, fazendo referência à escolaridade que têm e que gostariam de ter.

“E na minha época, quando eu fiz o Normal, era muito seco, muito assim as matérias, mas você não tinha aquele incentivo de como conversar, eu fiquei muito perdida, para, por exemplo, fazer planejamento da aula do dia” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 49).

“Na época em que eu me formei, a gente não fazia estágio em creche, era em escolas (...). E não tive, assim, experiência (...). Tive mais experiência na creche, que aí eu fui ver a realidade das crianças, fazer visitas, conhecer mesmo dentro da educação” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 2).

“Porque na escola a gente não vê quase nada da realidade que a gente vive na sala, completamente diferente. Então vamos colocar aí vinte anos atrás... Nem se compara nada. Você lá não vive a prática, os estágios são pequenos. A gente quase não tem nos estágios oportunidade de atuar, porque você vem e fica observando, mas, você pega algumas coisas, mas não é... Quando você está estudando lá, muito difícil, lá você estuda o básico, o básico do básico” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 19).

As recordações do Normal falam de um curso que não preparou para a prática que encontram no trabalho com as crianças pequenas.

Iara comenta a distância que existe, também, entre o que se aprende na universidade e a realidade encontrada nas creches:

“Na faculdade é a mesma coisa também: você vivencia muito na prática. Porque lá você tem tanta teoria que você sabe que quase todas aquelas teorias você não vai usar, você sabe que é bem diferente” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 75/76).

Campos, Füllgraf e Wiggers (2006) apontam que, no que se refere à formação de professores, parece já existir uma consciência bastante disseminada de que a oferta existente, tanto no nível do ensino médio – o curso de Formação de Professores – quanto no ensino superior – o curso de Pedagogia -, não responde às necessidades de qualificação requeridas para a atuação em creches e pré-escolas. Barreto e Gatti (2009) alertam que os cursos de Magistério de nível médio, assim como os atuais cursos de Pedagogia, costumam preparar o professor para o trabalho na Educação Infantil e no Ensino Fundamental simultaneamente e, com isso, a formação dos professores da Educação Infantil é entendida como uma complementação dos primeiros anos do Ensino Fundamental, deixando de contemplar as especificidades da educação nas crianças em creches e pré-escolas.

“Assim, na creche eu acho que o Curso Normal não tem nada a ver, assim, não tem muito a ver não. Porque quanto mais a gente vai pegando mais experiência, fazendo cursos através da creche, a gente pega mais experiência e a gente vê que é totalmente diferente” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 101).

“Todo dia que eu estou aqui eu aprendo uma coisa diferente. O bom dessa creche aqui é que as meninas são muito unidas. O que eu não sei, eu pergunto a Júlia, às pessoas que estão aqui há mais tempo. Eu acho que as meninas me ajudam bastante” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 87).

Júlia parece concordar que o curso Normal não prepara para o cotidiano da Educação Infantil e afirma, assim como Janaína, que a formação se dá em serviço dentro das próprias creches.

A formação em serviço foi apontada nas entrevistas como a ação que realmente contribui para as práticas pedagógicas nas creches:

“A formação em serviço é necessária não apenas para aprimorar a ação profissional, mas também para trazer sentido à profissão docente, já que é no diálogo com os outros que esses educadores vão construindo saberes, ressignificando a prática” (PENA, BARROS e CASTRO, 2011).

Compreendida no âmbito dos cursos oferecidos pelas próprias instituições – muitas vezes, em parceria com ONGs e Universidades – e na troca estabelecida entre as profissionais no cotidiano e nas reuniões pedagógicas, a formação em serviço é vista como garantia de espaços coletivos para a formação, um requisito para a construção de uma Educação Infantil de qualidade, uma vez que eles

propiciam a reflexão sobre a prática cotidiana e a discussão dos rumos do trabalho com as crianças.

Paula fala do gosto por estudar e da falta que sente, atualmente, em aprender algo novo:

“Aquele tal de Paulo Freire, ele quer destruir para reconstruir [risos]. Tem que deixar os conceitos de lado, tem que rever e tal (...) tem que mudar. Alguma coisa quando se acrescenta na cabeça da gente nos faz mudar, enxergar com outros olhos as situações (...). Aprendi muito em pouco tempo (...). Sempre gostei muito de estudar. Aliás, eu estou sentindo uma falta muito grande porque acho que de 2009 para cá nunca mais eu voltei a uma sala de aula” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 122).

A partir do próprio Freire (2013), pode-se estabelecer um diálogo com Paula quando afirma que é impossível estudar por estudar, como se aquele que estuda nada tivesse a ver com o mundo:

“Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De *estudar* descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele” (FREIRE, 2013, p. 75).

Estudar implica, então, mudar. Enxergar com outros olhos as situações é a possibilidade de ver o futuro como problemático, mas não como inexorável, como ensina Freire (2013). E, assim, apesar de difícil, mudar é possível e necessário para a superação das desigualdades e das injustiças sociais.

Assim como Paula relata sua vontade de estudar, algumas educadoras falam do desejo de cursar uma universidade e do desafio que isso representa:

“Meu desafio, agora, é fazer uma faculdade; não quero fazer pedagogia, quero fazer psicologia ou serviço social, eu sou mais para psicologia [risos]. E este é meu outro desafio, que eu vou conseguir, ano que vem vou lutar para poder fazer” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 4).

Nas palavras de Cecília, cursar uma Universidade é um desafio que exige luta para se concretizar. Já para Celina e Fernanda, que estão cursando a faculdade de Pedagogia, as descobertas de novos horizontes também vêm acompanhadas de dificuldades:

“É muita dificuldade pelo fato de que ela é à distância (...). Mas está dando para levar assim, eu estou aprendendo muito. Pegar um livro para ler (...). Não fazia isso, já estou conseguindo. E, assim, está me ajudando a ver as coisas de outra forma também” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 19).

“Foi assim, quando eu comecei a faculdade, principalmente expande. Você descobre outros horizontes que podem te ajudar também (...). Hoje, as minhas experiências culturais são direcionadas para a faculdade, porque meus finais de semana são fazendo visitas a museus, porque é exigência da faculdade, porque tem que apresentar, então eu vou mais” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 57).

Os relatos de Celina e Fernanda apontam para a importância da dimensão cultural da formação dos professores, para além da dimensão científica do conhecimento, possibilitando ver as coisas de outra forma e descobrindo novos horizontes.

As categorias analisadas nesse capítulo revelam que as lembranças sobre a infância mobilizaram afetos que se tornaram visíveis através da entonação adotada nos discursos. Para Bakhtin (1976), a entonação está sempre na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito e é nela que o falante entra em contato com o interlocutor. É nesse local fronteiro que surge algo absolutamente novo.

Cuidar de crianças por toda a vida se mostrou como uma característica comum na vida das entrevistadas, que assumiram, muitas vezes, o papel da mãe dentro de suas famílias. Mas se, por um lado, assumiram responsabilidades muito cedo, por outro, experimentaram as brincadeiras infantis em companhia dos irmãos e vizinhos, subvertendo a realidade de opressão, responsabilidade e muito trabalho.

Ser professora foi uma escolha para algumas e destino para outras. Nos relatos, surgiram temas relacionados à vocação, influência da família e de professoras como determinantes para a definição de uma profissão. Tais aspectos apontam para aquilo que Lélis (1996) chamou de escolha dentro da não escolha, característico de uma realidade marcada pela desigualdade social.

Relatos sobre a incidência de alcoolismo e violência surgiram nas entrevistas e chamaram a atenção para as surpresas que podem surgir durante a pesquisa qualitativa. O espaço das creches, nesse sentido, se mostrou de grande importância, como oportunidade de recuperação da autoestima e de independência financeira.

Ainda sobre a formação, as narrativas revelaram a vontade de continuar aprendendo e se aperfeiçoando profissionalmente. Algumas entrevistadas estão cursando a faculdade de Pedagogia, enquanto outras revelaram o desejo de retomar os estudos. Os encontros de formação promovidos pelas instituições em que as entrevistadas trabalham foram citados como espaços de muito aprendizado.

Em continuidade, no próximo capítulo são analisadas as categorias relativas às práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião.

5

Histórias de práticas com crianças, adultos, instituições, com a cultura e a religião

Nesse capítulo são abordadas as histórias narradas sobre as práticas com pessoas - adultos e crianças - e as práticas com as instituições. As narrativas revelam as conquistas e os desafios do cotidiano, como essas profissionais veem as crianças e os adultos que trabalham com elas. Quais suas experiências com a cultura? Qual o papel da religião na vida dessas mulheres? Algumas dessas questões foram indagadas pela pesquisadora e outras emergiram nos relatos.

5.1

“Não tem como explicar: criança é tudo”

As histórias das práticas vêm acompanhadas pelas concepções de infância que as educadoras já tiveram e que têm hoje a partir das iniciativas de formação oferecidas pelas instituições em que trabalham ou de cursos de graduação que fazem ou já concluíram.

As concepções acerca da infância estão intimamente ligadas ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro e, por isso, cada época produz um discurso que revela seus ideais e expectativas em relação às crianças, interferindo no comportamento de crianças, adolescentes e adultos (JOBIM e SOUZA e PEREIRA, 1998). Isso é percebido nos relatos:

“Então as crianças são muito verdadeiras. Se um dia você quiser saber como você está é só perguntar para uma criança. Eles vão dizer exatamente como você está. Eles são muito carinhosos, acolhedores. Eu acho que eles são melhores que os adultos mesmo! Não tem como explicar: criança é tudo” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 100).

As palavras de Janaína lembram algo que muitas vezes se esquece de fazer com as crianças – perguntar. A cultura adultocêntrica é marcada pela hierarquia entre o adulto e a criança, que coloca esta última no lugar daquele que não tem voz, que não tem opinião, que não reflete nem atua sobre o mundo a sua volta. A criança, para essa professora, tem o que dizer porque sabe perceber o outro, sabe voltar-se para o outro com disponibilidade e abertura para criar vínculos. Para

Buber (2009), a imposição é o que se opõe à abertura, que, segundo o autor, se dá não através de um aprendizado, mas através do encontro, da comunicação existencial entre os seres.

É possível fazer uma aproximação entre o conceito de imposição de Buber e o de cultura do silêncio de Freire (STRECK, REDIN e ZITKOSKI, 2010), segundo o qual, o sujeito fica impedido de participar ativamente dos acontecimentos e apenas se insere naquilo que lhe é apresentado pronto e acabado, sem possibilidade de sua interferência, sem possibilidade de dizer sua palavra. Assim, as crianças passam por um longo período de disciplinamento na escola, sendo submetidas a uma educação bancária e a práticas de domesticação. O relato de Janaína vem lembrar que as crianças têm a capacidade de abrir-se ao outro quando o adulto está disponível para a escuta e para o encontro.

“O pessoal antigamente dizia: “é você chegar, sentar e ficar sentado”. Hoje não, hoje eu penso diferente. Criança, ela canta; a gente não canta? Criança canta, às vezes ela fica andando, fazendo outra coisa. (...) Então, a criança tem as suas vontades. Você imagina: a criança ficou o dia inteiro presa dentro de sala. Eles ficam chateados. Até porque querem brincar. Hoje eu tenho a visão de criança diferenciada de antigamente. A faculdade está me ajudando a ver as coisas de outra forma também (...). Porque a gente nunca sabe nada, cada dia é um aprendizado” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 20).

Celina revela a mudança na sua forma de compreender o que é ser criança, lembrando que ela tem desejos e uma forma específica de se relacionar com o mundo a sua volta, assim como o adulto. Ao mesmo tempo em que adultos e crianças têm suas singularidades, é partindo da referência de algo que Celina reconhece em si mesma -como a adulta que é - que ela se torna capaz de compreender as expressões das crianças. Então, se adulto canta, se entedia e se chateia, a criança também o faz. A mudança de olhar sobre a criança está relacionada com a formação continuada realizada na instituição e com a Faculdade de Pedagogia que Celina está cursando.

“A criança de dois anos já conversa (...). Acho que a criança, hoje, tudo que passar de bom, ela absorve. Criança tem muita energia, criança pensa. A gente pensa que criança não pensa, mas ela pensa, ela tem atitude” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 159).

Assim como Celina, Vera observa mudanças na compreensão do que é ser criança na contemporaneidade e traz, em seu discurso, marcas de uma contradição

muito encontrada nas escolas, onde diversas concepções convivem em um mesmo tempo e espaço. Se, por um lado, Vera reconhece a criança como um ser ativo, que pensa, tem energia e atitude, por outro, lhe atribui uma certa passividade, na medida em que a criança *absorve* aquilo de bom que lhe é passado, remetendo a uma concepção de criança *esponja* que assimila o que chega a ela, de bom e de ruim, sem questionar, problematizar ou transformar essa realidade.

“A criança agora não tem mais a mãe, não tem mais tempo de contar uma historinha, de conversar, é a televisão o dia inteiro (...). Não digo que tem que continuar com isso, que as coisas mudaram, mas sinceramente, você vê que a criança ela está, mesmo, por conta dela mesmo (...). A criança está sendo a dona do próprio nariz, ela não respeita mais um adulto” (Rose, cozinheira, BTE, 2013, p. 139).

Como Vera, Rose acredita que as crianças hoje estão mais sozinhas devido às mudanças na família e a relação com a tecnologia. Com seu relato, Rose denuncia a situação problemática da alteridade e da autoridade na relação entre adultos e crianças na contemporaneidade.

Na obra de Bakhtin, assim como em Buber e em Paulo Freire, está presente o esforço de compreender o lugar do outro na constituição do ser humano. Esse outro com quem me encontro e confronto, com quem estabeleço um diálogo; esse outro que me altera e atribui novos significados ao meu discurso.

Quem tem sido o outro na vida das crianças se, segundo Rose, elas têm sido *donas do próprio nariz*? Para Jobim e Souza e Pereira (1998), o afastamento do adulto em relação à criança foi uma das consequências mais radicais do sentimento moderno da infância, dando início a um processo de enclausuramento de crianças e adultos, que, nos dias de hoje, produz um contexto marcado pela ruptura do diálogo. Se, a partir da modernidade, a criança passa a ser valorizada na sua capacidade de constituir diálogo, a ausência do adulto a obriga a um monólogo ou a dialogar apenas entre seus pares.

Estariam as crianças destinadas a conviver com o mundo do Isso, dos objetos, das experiências parciais em um eterno monólogo disfarçado de diálogo (BUBER, 2009) uma vez que os adultos não sabem o que fazer com elas ou as temem?

“Estranhei um pouco, porque, quando eu entrei, eu fui direto para a turma de cinco anos. Apesar de ser uma pré-alfabetização, (...) não é igual a trabalhar com crianças maiores, que têm mais autonomia, você sabe direitinho o que eles querem, tudo (...).As crianças, você tem que conquistar eles com você” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 2).

Cecília traz pistas para essa discussão quando percebe que as crianças precisam ser conquistadas, convidadas à relação.

Para Buber (2003a), *a alteridade essencial se instaura somente na relação Eu-Tu; no relacionamento Eu-Isso o outro não é encontrado como outro em sua alteridade* (p. LII). Mas, cada Isso pode tornar-se um Tu se entrar no evento da relação, se estabelecer um diálogo autêntico e, a força geradora do diálogo não está no Eu nem no Tu, ela encontra-se entre os dois.

“E é tão bonitinho quando eles fazem um trabalhinho, que eles ficam tão felizes ali com aquela coisa de mostrar para a mãe, de mostrar para o pai. (...). Eu acho legal quando a criança começa, mas ai já é lá no prézinho, porque aqui no jardim não tem quase essa coisa deles fazerem, tem que ser rápido, tudo muito rápido, porque eles não ficam mais do que dez minutos sentados, não conseguem, não conseguem ficar sentados” (Flora, cozinheira, BTE, 2013, p. 41).

Assim como Cecília, Flora também observa que as crianças de diferentes faixas etárias possuem especificidades e, portanto, as práticas precisam ser planejadas de forma diferenciada.

“Mas eles são crianças antes de tudo, antes de tudo e qualquer coisa eles são príncipes e princesas. E para isso há toda uma preparação” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 123).

Paula lembra que os alunos que estão nas creches todos os dias são crianças e para que sejam atendidos com qualidade é necessária uma preparação. E continua esclarecendo o que é essa preparação:

“Eu tenho que entender uma criança no momento dela, principalmente entender os meus momentos (...). O dia em que eu não tiver condição para estar no meio deles, eu não quero estar no meio deles. Por quê? Porque se o problema é comigo, não tem que transferir para eles (...). Quando eu falo que o trabalho com a criança para mim é quase uma missão soa como se eu transmitisse da igreja, como se eu estivesse fazendo um trabalho comunitariamente falando. Mas é que na verdade é o que eu sei fazer de melhor. Então eu tenho que fazer bem! Não tenho, não? Eu acho que o meu maior trabalho é amar, é só isso” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 124).

Paula se prepara para o encontro com as crianças, para entrar em relação com elas, compreendendo que precisa partir do encontro consigo mesma. Buber (2011a) lembra que, para que o homem aja no mundo de forma que exista coerência entre sua palavra, seu pensamento e sua ação, é primordial que ele chegue ao seu eu, ele precisa se encontrar com o “eu” *profundo da pessoa que vive numa relação com o mundo* (p. 34) e não com o “eu” do indivíduo egocêntrico.

Se o Tu se encontra com o Eu por graça, e não através de uma procura, Buber (2003a), lembra que é preciso endereçar-lhe a palavra princípio. Tal esforço não garante o acontecimento do encontro, mas sem essa disposição seria impossível. Para Santiago e Röhr (2006), a confiança só existe no diálogo autêntico e requer daquele que educa uma dupla postura: de um lado o esforço de ir ao encontro do educando e, do outro, reconhecer a condição de graça que permeia esse encontro.

As palavras de Paula sobre o caráter de missão de seu trabalho vão de encontro às crenças de Buber, para quem o ser humano só pode ser compreendido como um ser de relação, e nunca isoladamente, na sua ligação com o mundo – sua família, seu trabalho, suas responsabilidades e obrigações, o que permite caracterizar o homem como essencialmente vinculado à comunidade (SANTIAGO e RÖHR, 2006).

Para Buber (2008), *comunidade é algo que abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela* (p. 83), ou como diz Paula, é aquilo que ela sabe fazer de melhor, que faz com sua inteireza, com suas qualidades, possibilidades e habilidades para fazer bem feito.

A educação, para Buber (2008), é preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos. Para isso, é preciso saber o que educa e quem educa. “*O que educa é, em última análise, o espontâneo*” (BUBER, 2008, p. 90), a presença, o exemplo do professor.

Paula revela que seu trabalho é amar. Essa fala convida ao diálogo com Buber e Freire, autores que escreveram sobre o amor. Para Buber (2003a), enquanto os homens possuem os sentimentos, o amor acontece. *Os sentimentos residem no homem, mas o homem habita em seu amor. (...) Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu* (p. 17). Para Freire, não há diálogo se

não há um profundo amor aos homens e ao mundo e, sendo um fundamento do diálogo, o amor é, ele próprio, diálogo. Diferente do que ocorre em relações de dominação, no amor - porque é ato de coragem e nunca de medo - persiste o compromisso com os homens. Para Buber e Freire, o amor tem relação com a responsabilidade e o compromisso com os homens - que se traduzem em respostas dadas ao outro -, o que parece se expressar nas atitudes de Paula:

“Não tenho dificuldade para lidar com criança, não importa a idade que seja, porque eu gosto deles, acho que a grande diferença é essa: gostar, de ir até eles, e tem hora que tem que chegar perto e falar mais sério, olhar nos olhos. Olhar nos olhos funciona muito, olhar nos olhos e às vezes colocar no colo” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 129).

Paula, em seu compromisso com as crianças, responde a elas chegando perto, olhando nos olhos e colocando no colo. Suas atitudes expressam o reconhecimento do outro. Embora a possibilidade de perceber a existência do outro de forma consciente só seja possível na palavra-princípio EU-ISSO, é a existência, lembrança ou possibilidade da relação EU-TU que instiga o respeito e possibilita o reconhecimento (BUBER, 2003a). Reconhecer o outro como um legítimo outro é um passo imprescindível para se responsabilizar por ele. Mas não se trata apenas de sentir-se responsável, mas sim como essa responsabilidade se traduz em ação, em ato ético.

5.2

“Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”

As narrativas sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano das creches revelaram uma concepção de criança e de educação construídas e reconstruídas na trajetória de cada profissional e, especialmente, na formação em serviço dentro das próprias instituições.

“Os anos que eu trabalhei dentro do C. [a creche comunitária] é como se eu estivesse começando. Tudo! Sabe? Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora, que era atividade na lousa, caderno corrigido, livro corrigido, atividade dentro do livro, e quando você vinha com uma proposta de brincadeira, de atividade, era reprovada, várias vezes, dentro de sala” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 49).

Fernanda menciona a necessidade de se livrar da identificação com a professora de escola - quadro negro, atividade e correção no livro - para realizar o trabalho na creche, orientado pelas brincadeiras e as interações (BRASIL, 2009a). A narrativa de Fernanda converge para o que diversas pesquisas (CAMPOS, FÜLLGRAF e WIGGERS, 2006; BARRETO e GATTI, 2009; NUNES, CORSINO e KRAMER, 2011) sobre a qualidade na Educação Infantil apontam - que a formação, tanto em nível médio como em nível superior, não vêm preparando os profissionais para as especificidades do trabalho em creches e pré-escolas.

“Cada sorriso, cada gesto, cada fralda que você tira, uma roupa que eles tiram sozinhos, para a gente é uma vitória. E a gente, aqui, sempre deu esta oportunidade para as crianças, de crescer (...). Mas mudou muito, se não fossem estes cursos, eu estava ainda naquele mundinho pequenininho assim, qualquer coisa de só dar banho, trocar fralda, só a rotina. E eu não, gosto de levar as crianças lá para fora, gosto que as crianças tenham contato com a terra, gosto de botar as crianças para criar, não gosto de nada pronto. Tem as coisas planejadas, se tiver que mudar ali na hora eu mudo, modifico, porque eu gosto que eles criem as atividades deles. Coisas prontas, para mim, não tem significado nenhum” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 11).

A importância dos cursos de formação em serviço oferecidos pela própria instituição e outras entidades é reconhecida por Cecília para a transformação de sua prática pedagógica em um cotidiano onde as crianças têm contato com a natureza e com a liberdade de criar, em contraposição às *coisas prontas* que, para a professora, não têm significado algum.

“Porque se deixar é tudo pronto, não bota a criança para criar. Eu gosto de pegar massinha, gosto de pegar argila, gosto de colocar tinta, é colocar eles para criar. E tem educador que acha que vai sujar, ‘ai, vai sujar a mão, vai fazer uma sujeira’, e não está vendo que ali é a criatividade da criança, a criança gosta de fazer aquela baguncinha, aquela arte toda. E é um modo deles crescerem, porque em casa eles não têm isso, a mãe não vai deixar mexer no barro, ficar toda vida lá no barro, não vai dar esta possibilidade, ‘quer o quê: computador, televisão?’ Coloca lá a galinha pintadinha, deixa a criança brincando, vendo a galinha pintadinha. Porque a maioria é isto, se você ver aí, as crianças cantando é a galinha pintadinha, Patati Patata, funk, você não vê nada assim de concreto com as crianças, é mais televisão, que é o que prende eles. E tem muito educador que está nesta linha ainda, de querer praticamente tudo pronto, porque nas escolas estão assim também, são poucas escolas que dão também esta oportunidade. Então se a gente cortar isso aqui da creche, como é que vai ser? Se em outras escolas eles não vão ter esta oportunidade” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 11).

As *coisas prontas*, segundo Cecília, são o que as crianças encontram em casa e nas escolas, onde há uma predominância dos veículos de comunicação de massa, através das músicas, dos programas de TV e da internet. Para Cecília, a creche, tem a responsabilidade de promover outras experiências culturais para as crianças, de possibilitar o contato com diversas linguagens, já que é lá que elas passam doze horas por dia, cinco dias da semana.

“Porque eu ensino eles a se trocarem sozinhos, cuidar dos objetos deles. Eles [diretores da instituição] falam: ‘está demorando muito’. (...) O companheiro de trabalho sabe. ‘Está demorando muito, não pode não, você tem que trocar, você tem que olhar a mochila’. Eu falei: ‘não, ele que vai escolher a roupa que ele quer colocar para o banho’. ‘Qual roupa que você quer colocar agora? Pode colocar a sua roupa’. (...) Mas a gente é criticada! A criança tira uma blusa: ‘está frio, está frio, coloca logo essa roupa, está com o pé no chão’. Mas isso faz parte da educação, a criança está aprendendo ali. Lógico que tem as suas dificuldades. Tem, mas cada um tem o seu tempo” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 28).

Mesmo sendo criticada, muitas vezes, pela direção da instituição, Celina sabe que os cuidados com o corpo e com os objetos pessoais estão intrinsecamente relacionados com o que é a educação para as crianças pequenas e aposta no tempo de cada criança para conquistar sua autonomia. Essa compreensão é o que permite passar de um modelo assistencialista de educação para uma prática que entende o corpo, o afeto e as relações como pedagógico na Educação Infantil.

“É muito bonito você ver uma criança se desenvolver dentro da creche. Muito bonito você ver entrar aquele bichinho do mato e daqui a uma, duas semanas, você já vê ele disposto a calçar um chinelo, já modelar uma massinha, já identificar a letra do nome. Isso é muito rico! Você já vê que eles vão crescendo já querendo e expressando a vontade” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 161).

Vera, assim como Celina, também observa que a criança tem o seu tempo para crescer e identifica a riqueza do processo de desenvolvimento da criança, que expressa sua vontade de interagir com o mundo e aprender.

“O contato, você sentar, ficar ali. “Ah, vamos brincar de casinha”? Aí arruma coisa e tal, “eu quero fazer comidinha”, colocar um feijãozinho, arroz, nossa eles adoram isso (...). E fingir que você está comendo a comida que eles fizeram. Ah, meu Deus, eles adoram. (...). Falar que está bom, está gostoso, como é que você fez?” (Flora, cozinheira, BTE, 2013, p. 41).

A interação entre as crianças e os adultos é apontada por Flora como algo adorado pelas crianças, que se sentem valorizadas. E a entonação de Flora revela que o prazer da brincadeira de faz de conta é compartilhado também pelo adulto.

“Não é você fazer, é você passar para as crianças, as crianças fazerem com você. Eu não vou fazer um cartaz desse aqui sozinha, sem a participação de uma criança. Certo que você vai ajudar, pode colocar de cabeça para baixo, de lado, mas eles estão ali, construindo com você” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 78).

A ideia de fazer junto, adultos e crianças, também é expressa no discurso de Iara e aponta para uma concepção de educação que valoriza o encontro, o diálogo e a participação.

“Então, acontecem fatos durante o dia que vão mudando o dia-a-dia, o que você preparou de repente aquilo ali vai ficar até esquecido, vai estar registrado no seu planejamento, mas você não vai fazer aquilo, de repente lá para frente, um dia você até faça aquele planejamento, mas de repente naquele dia que você planejou, que você fez isso, fez aquilo, pensou ‘ah! eu vou fazer assim’, naquele dia não vai dar, então você tem que ser bem flexível, você tem que dançar conforme a música” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 102).

Para Júlia, se a professora está atenta e em contato com as crianças, seu planejamento será constantemente modificado de acordo com os desejos e necessidades da turma, levando-a a *dançar conforme a música*.

“Eu sou assim, cada dia eu faço do meu jeito, dependendo de como estão as crianças, se elas querem brincar de roda, ninguém vai sentar pra ficar contando, "ai que ontem tia eu tomei banho; ontem eu vi não sei o que", não! A gente vai brincar de roda e, no outro dia, eles não querem brincar de roda, porque eles querem conversar, a gente vai conversar; no outro dia, eles querem só cantar, vamos cantar” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 105).

Dançar conforme a música, nesse sentido, é proporcionar uma rotina significativa para as crianças, onde a brincadeira, a linguagem e as artes encontrem espaço para se manifestar. Júlia aponta que o planejamento, os métodos e as rotinas não podem se sobrepor às curiosidades e desejos das crianças. Ao estar aberta às surpresas trazidas pelas crianças e ao escutar as demandas expressas por sua turma, a professora inaugura, com seu gesto, uma relação dialógica. No entanto, para falar dessa subversão da rotina, Joana usa a imagem de “dançar conforma a música”, que comumente é empregada com o

sentido de fazer algo que é imposto, levando a uma reflexão sobre a dialética encontrada na sua expressão, em que novo e sempre-igual se integram numa unidade contraditória (KRAMER, 2002). Ao trazer um dito popular, Joana vira pelo avesso o sentido das palavras, entrando no fluxo daquilo que Bakhtin (1993) chamou de ambivalência dialética, reunindo aquilo que é incompatível, permitindo a convivência dos opostos, de maneira que o texto só pode ser conhecido por aqueles que conheçam o contexto.

“Eu não chego lá e eu tenho que seguir algum método, eu gosto de criar meus métodos [risos] porque às vezes de uma simples castanha - igual eu trouxe um tempo desse aí: comi a castanha e guardei a casquinha da castanha. Eles estavam alvoroçados lá na varanda e as tias aqui ocupadas com alguma reunião, problemas de pais (...). O que podemos fazer aqui com essa castanha? Vamos quebrar! Vamos fazer estradinha para o carrinho passar! Alguma coisa assim. Olha, foi um sossego! Em alguns momentos, eles se entregaram àquilo ali, quebraram, jogaram fora, pisaram por cima, fizeram o que quiseram depois. O material que eu guardei, sabia que um dia eu iria usar. Quando falaram assim, ‘fica ali na varanda com as crianças’, sabia aonde eu ia, já fui lá e peguei. Não peguei um brinquedo convencional para prender a atenção deles, fui lá e descobri aquele material que por algum tempo me ajudou, me aliviou tanto não ter que ficar correndo atrás deles, tirando do perigo, eles não ficaram brigando, nem se mordendo o tempo todo. E assim tivemos um momento agradável” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 130).

Do não convencional, dos restos, Paula encontrou o caminho para atrair a atenção das crianças, sem ter que ficar brigando, nem apartando mordidas. O momento foi agradável porque permitiu às crianças exercitarem a fantasia a partir de um brinquedo que não possuía nenhuma função a priori e, por isso, podia ser estrada para carrinhos, podia ser pisada, quebrada e ressignificada. Paula não gosta de seguir métodos, mas de criar os seus próprios.

“Que na realidade o que era ontem, hoje terá ou não razão de ser. E os valores vamos ter que conservar, a fé... Abrir mão da palavra jamais, mas a maneira de agir, ver com outros olhos que nos rodeiam, arrumar meios diferentes de colocar em prática alguns métodos. Dai vou precisar sempre, isso eu aprendi muito com Paulo Freire” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 136).

Para Paula, há valores imutáveis, como a sua fé, mas a maneira de agir e de se colocar no mundo - sem jamais abrir mão da palavra - sempre pode ser modificada e ressignificada. Sua fala se aproxima de Freire (1987) quando este diz: *não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo* (p. 78). Para dizer a palavra verdadeira, a

ação tem que ter sentido para aqueles que dela participam, como foi a brincadeira das castanhas para Paula e as crianças.

Os relatos de Júlia e de Paula apontam para a necessidade de romper com um modelo de formação baseado na concepção de que existe um melhor método ou uma melhor resposta para os desafios e surpresas da prática educativa. É necessária *a recriação de sentidos no diálogo que travamos com os professores, tal como muitas reinvenções se dão no diálogo dos professores com as crianças* (KRAMER, 2002, p. 187).

5.3

“O maior desafio é trabalhar com as famílias”

Entre os desafios encontrados pelas profissionais para desenvolver o trabalho na Educação Infantil, o contato com as famílias foi o mais apontado pelas quatro professoras entrevistadas.

“Então de início aqui foi muito difícil, mas o que eu acho mesmo difícil de trabalhar com crianças pequenas são as famílias, é com as famílias, não é nem com as crianças” (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 103).

Júlia reconhece que a dificuldade está na relação com as famílias e não no trabalho com as crianças.

“Agora o trabalho mesmo difícil é com os pais, esse é o maior desafio que eu acho que ainda tem muito que ainda seguir em frente, porque os pais (...). Acho que, em todos os locais, os pais são assim. Porque às vezes você quer um retorno, você não tem, eles jogam as responsabilidades para a gente. Às vezes, as crianças demonstram mudanças e eles não reconhecem. Então, acho que o trabalho, para mim, o desafio mesmo são os pais” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 3).

Assim como Júlia, Cecília se ressentia da falta de um retorno do trabalho que realiza com as crianças na creche por parte dos pais, além de sentir-se sobrecarregada com as responsabilidades que as famílias delegam à creche.

“Então eu acho que é um desafio muito grande para os pais aceitarem o nosso trabalho, porque eles acham que aqui a gente tem que ensinar a criança a ler e escrever. Tanto é que material didático a gente pede, quase não vem, você pede um caderno para você ver. Vai lá na minha sala para você ver, está cheio de caderno. Por quê? Porque eles querem que a gente ensine aos filhos deles a escrever e a ler.

Eles não pensam que a criança tem que brincar, tem que socializar com outra criança. Entendeu? Então eu acho que um desafio muito grande é os pais aceitarem” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 27).

Celina revela em sua fala que a expectativa dos pais em relação à creche é a de que as crianças aprendam a ler e escrever, que usem cadernos, revelando uma identificação com as práticas do Ensino Fundamental e, ao mesmo tempo, um desconhecimento das especificidades da Educação Infantil, tais como a brincadeira e as interações.

“Acho que para mim o mais difícil é lidar com o temperamento dos pais. Eles são muito complicados, eles não entendem. Alguns, não são todos. Não são compreensivos, não entendem que a gente está aqui para ajudar e não para reprimir as crianças. O mais difícil são os pais” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 86).

Janaína aponta o temperamento dos pais como o maior desafio a ser enfrentado no cotidiano da creche. Segundo a professora, os pais são complicados e não compreendem que as pessoas da instituição estão ali para ajudá-los na educação das crianças.

Mas não fica evidenciado nos relatos se essa ajuda apontada por Janaína é demonstrada aos pais nos encontros com eles, no dia a dia, nas reuniões e nas festas. A dificuldade de convivência com as famílias é salientada em muitas reuniões pedagógicas e está presente na fala de muitos profissionais da Educação Infantil, de instituições comunitárias, privadas e públicas.

A questão que deve ser problematizada é: os pais sabem qual são as funções da Educação Infantil? Eles têm conhecimento da proposta pedagógica da creche que seus filhos frequentam? As famílias são bem vindas às instituições ou são obrigadas a deixar seus filhos no portão na hora da entrada? São cobrados nas reuniões por suas faltas ou são acolhidos apesar delas?

Em um país marcado por uma história de analfabetismo e que tem, ainda hoje, a escola reconhecida, especialmente pelas classes populares, como o degrau para uma vida melhor, não é de se estranhar que saber ler e escrever é visto como um valor dentro de uma sociedade letrada. É legítimo que os pais tenham a expectativa de que seus filhos aprendam esses valores na creche. E é função das creches esclarecer como se dá o processo de aquisição de leitura e escrita na

Educação Infantil, assim como tornar visível o currículo desse segmento da educação para os pais.

Buber (2008) entende que a educação para a comunidade só pode se realizar através da comunidade e indica os tipos de relação que são capazes de atuar desse modo e que estão presentes na escola: o vínculo entre os professores, relação comunitária entre os professores e os alunos, interação entre as classes etárias, interação entre os sexos e a relação da escola com o lar, que, segundo o próprio autor, talvez seja a mais difícil.

As escolas públicas, segundo Buber (2008), levam uma vantagem sobre as particulares no que diz respeito à relação com as famílias, devido à presença, nos contextos que conheceu²³, do Conselho de Pais, que é uma comunidade de certo tipo, onde os pais realmente se relacionam mutuamente, *onde cada um se preocupa com o outro, formando um verdadeiro grupo coeso, onde os pais se encontram com os professores e com estes tratam de assuntos comuns* (p. 97). Buber aponta, ainda, que os Conselhos de Pais do seu tempo eram mais frequentes em meios proletários do que em meios burgueses. *O proletariado tem essa capacidade do contato solidário, da união de interesses, do tratamento comum* (p. 97).

Apesar de reconhecer que os professores já têm muitos deveres, Buber (2008) destaca que somente eles podem realizar a tarefa de levar a questão da comunidade para os lares e atrair as famílias para o trabalho educacional na comunidade.

A relação com as famílias apareceu como o maior desafio do trabalho para as professoras e não para as entrevistadas que exercem outras funções nas creches. Esse aspecto pode apontar para a dificuldade de compreensão que essas profissionais ainda tenham sobre seu próprio trabalho na Educação Infantil - de entender suas especificidades - levando à complexidade em esclarecer os pais. Para Buber (2003b), a educação se afirma como responsabilidade pessoal e com a pessoa, onde o professor educa com sua espontaneidade, sua inteireza. As fala das professoras entrevistadas sugerem uma resistência em assumir a responsabilidade que elas têm com as crianças - construída em suas trajetórias pessoais e de

²³ Buber fazia conferências sobre esse tema em países da Europa e nos EUA, marcados por contextos específicos de valorização do comunitarismo, diferente do nosso.

formação inicial e continuada - frente aos gestores das instituições em que trabalham e diante das famílias.

5.4

“Eu gosto do que me encanta, do que me tira da realidade”

Os momentos de lazer e as experiências com a cultura aparecem nas narrativas das profissionais, marcados, na maioria das vezes, por sua escassez, dificuldade de acesso e pela sua inexistência devido ao cansaço produzido pelo cotidiano de muitas horas de trabalho.

“Hoje eu não tenho, eu não posso dizer que eu tenho lazer. Eu hoje não tenho lazer, hoje eu não tenho vontade nem de pegar um livro para ler. Eu não estou com paciência de ficar vendo muita televisão (silêncio), hoje eu estou querendo é terminar o dia de trabalho e chegar em casa, tomar um banho, deitar e não fazer mais nada” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 79).

O desânimo de Iara vem do luto pela morte da mãe, como relatou em outro momento da entrevista, e do cansaço vivido por ela, diariamente, na luta pela renovação do convênio das creches com a Prefeitura²⁴.

“Porque eu gosto de história! Eu gosto dessas coisinhas assim, eu gosto! Mas pegar um livro para ler... Já li muito Chico Xavier, já li alguns livros dele. Jorge Amado. Eu gostava muito da história do Jorge Amado, mas li muito pouco. Não sou muito chegada à leitura não. Gosto mais de coisa que me encanta, que me tira da realidade (...). Me tira um pouco da realidade. Por que depois o que eu vou fazer? Vou enfrentar a cozinha, vou lavar banheiro, arrumar a casa, porque de segunda a sexta estou trabalhando” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 171).

Vera prefere aquilo que a tira do contato com a realidade de trabalhar na creche o dia todo e cuidar da casa. O que atrai sua atenção não é a leitura – a qual ela diz que não é *chegada*– e sim os filmes.

“Eu saio, vou passear, gosto muito de ver filme. Tenho muito desenho, gosto muito de desenho (...).É... Popeye... Eu sou apaixonada. A minha mãe gostava muito do Pica-Pau e toda noite a gente via Picapau. Eu tenho A Bela e a Fera. Eu vejo muito desenho” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 170).

²⁴ Na época da entrevista, as quatro creches coordenadas por Iara estavam sem receber os salários há seis meses devido ao atraso nas negociações do convênio com a Prefeitura.

Mas não é qualquer filme que prende a atenção de Vera. São os desenhos animados. Os mesmos de que sua mãe gostava e que sua família assistia toda noite.

“Minha vida, tipo, parou. Eu não sou uma velha de não sei quantos anos não. Eu tenho só 22 anos! Eu tive filho cedo, mas eu preciso sair. Uma vez ou outra. Eu amo meu filho, mas uma vez ou outra sair com as meninas no shopping, ir ao cinema, conversar, se distrair (...).Sábado e domingo, as meninas estão com os namorados, os maridos, vão sair. Só eu dentro de casa com meu filho sozinha vendo televisão. Acho que todo programa que me perguntar eu sei. Fico vendo televisão o dia todo, a noite toda. Não tem nada para fazer. Depois que arruma a casa, lava a roupa, não tem nada para fazer, não tem lugar nenhum para ir. Fico só dentro de casa (...). Lá onde eu moro é um bairro que é assim: bastante carente mesmo (...). Lá não tem nada. Tem, muito mal, um campo de futebol. Nada, nada mesmo! (...). Tem que ir lá para o centro. Mas lá no centro também não tem muita opção para criança (...). Para eu ir sozinha com ele e voltar de noite... É um bairro muito perigoso! Eu fico com medo. Eu acabo ficando sozinha. O tempo todo eu fico sozinha. Eu me sinto muito sozinha, sufocada” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 96).

Janaína tem um filho pequeno e viu sua vida mudar muito desde que ele nasceu. Segundo ela, o marido, que trabalha nos finais de semana, não gosta que ela saia com o menino e nem fica com ele para que Janaína se divirta com as amigas. A televisão surge como a única distração, já que o lugar em que a professora mora não oferece nenhuma estrutura de lazer para a comunidade, além de ser identificado como um local perigoso e violento. O medo e a solidão fazem parte do cotidiano de Janaína.

“Ah, eu gosto de dançar. Gosto muito de dançar (Janaína abre um grande sorriso). Pagode... Forró, não! Eletrônica... Essas coisas gosto muito, muito de dançar! Também cinema, shopping, mas mais é dançar!” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 96).

O relato marcado pela tristeza dá lugar a um sorriso quando Janaína fala de sua paixão pela dança. Riso e choro, tristeza e alegria, medo e diversão, sentimentos que convivem e expressam a complexidade que caracteriza o ser humano. Buber, Bakhtin e Freire apostavam em um mundo marcado por constante mudança, que não comportava mais contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo ou finito/infinito, revelando um modo de compreensão da realidade como essencialmente contraditório. É a aceitação do paradoxo a que Buber (2003a) chamou de estreita aresta.

“Sempre gostei de ler as coisas. Ler livro, tudo. Mas eu acho que é a imaginação. Vai muito além. Eu gosto muito desse negócio. A gente lê e eu fico me vendo dentro do livro, sabe? Que você está lendo e eu fico imaginando a cena dentro da minha cabeça. Ai eu paro de ler e fico: ‘será como que está acontecendo lá agora?’ Eu fico naquela imaginação que vai além. Eu gosto muito disso” (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 94).

Imaginar é a forma de subverter a realidade para Janaína, que queria poder fazer as coisas que as moças de sua idade fazem, mas que não consegue. A leitura aparece como o caminho de exercício da imaginação, onde Janaína se vê dentro das histórias e encontra a possibilidade de criar novos desfechos.

“Agora dançar eu gosto muito, adoro dançar, conversar, jogar conversa fora, ficar horas ali conversando, é muito bom! Gosto de lugar que tenha uma mesa, você sente que você pode tomar a sua cervejinha ali e depois possa levantar e dançar, assim que eu gosto. Eu gosto de cinema, eu sempre vou com a mamãe, porque ai dia de domingo a gente vai” (Flora, cozinheira, BTE, 2013, p. 40).

Flora, assim como Janaína, adora dançar. E não abre mão de sair para se divertir, jogar conversa fora e ir ao cinema com a mãe, mesmo trabalhando muito na creche e administrando seu bar.

“Na praça, comer um pastel, um milkshake, a gente vai ao shopping, vai ao parque (...).Não frequentemente, mas de vez em quando, assim, de três em três meses costumo levar o A., porque ele gosta mais de cinema do que eu, mas eu levo mais por causa dele. Na casa de parente, amigos, mas ultimamente estou mais em casa, não estou saindo muito não” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 14).

O lazer de Cecília está associado a sair para comer e ir ao shopping. O cinema aparece como um programa cultural que ela faz por causa do filho adolescente em um intervalo de cada três meses.

“Como eu te falei, hoje as minhas experiências culturais são direcionadas para a faculdade, porque meus finais de semana são fazendo visitas a museus, porque é exigência da faculdade, porque tem que apresentar, então eu vou mais, por que... antes eu ia por liberdade, ia para a feira literária, às vezes, pelo incentivo mesmo do meu marido, porque ele adora passear, adora conhecer outros lugares, então assim, tinha um movimento, um momento, alguma festinha, tendo o convívio, a gente ia. Hoje não! Hoje eu vou principalmente pelo fato que eu tenho que ter uma atividade de apresentar na faculdade sempre, antes eu ia por liberdade, para conhecer pessoas, hoje eu vou mais para provar, para buscar para a faculdade e para o trabalho, mas assim a gente curte muito cinema, mas é muito difícil, somente nas

férias mesmo, ver um filme no cinema, teatro que minha filha adora, adorou conheceu e tal, a gente vai, mas somente nas férias, nestes anos de faculdade somente nas férias” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 63).

Fernanda, que antes ia a feiras literárias e festas com o marido, hoje frequenta atividades culturais por exigência da faculdade. O cinema, o teatro e os passeios com a família, atualmente, só acontecem nas férias devido a grande sobrecarga de trabalho e estudos de Fernanda.

Os relatos sobre lazer e experiências culturais revelam uma realidade marcada pela falta de políticas públicas voltadas para a cultura nos municípios da Baixada Fluminense. Segundo dados do IBGE, o município pesquisado traz um total de dois teatros, seis cinemas e uma biblioteca pública apontados como equipamentos de lazer e cultura para atender a uma população de mais de 800.000 habitantes. Esses dados tornam ainda mais urgente uma política de formação de professores que assegure uma formação cultural e artística para além dos conhecimentos científicos e que evite um modelo de instrução de métodos e técnicas.

A formação profissional se dá em diversos tempos e espaços: formação inicial no Ensino Médio ou Superior, a formação política - nos movimentos sociais, fóruns sindicatos, partidos -, a formação dentro de cada escola e a formação cultural, que pode favorecer experiências com a arte, a literatura, a música, o cinema, o teatro, a pintura, os museus, as bibliotecas “*e que é capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida além da dimensão didática do cotidiano*” (KRAMER, 2005, p. 223). O contato com atividades culturais, responsável por ampliar o repertório das práticas das educadoras, acaba acontecendo nos espaços de formação promovidos pelas próprias instituições.

O lazer das entrevistadas está, muitas vezes, associado à Igreja e ao trabalho comunitário, como veremos no próximo item.

5.5

“Aonde quer que eu esteja, sempre terá uma igreja para eu ir”

O tema da religião é mencionado em muitas entrevistas e, em muitos casos, está associado diretamente com a noção de comunidade. É importante ressaltar que as creches pesquisadas são mantidas por entidades religiosas e a volta às

origens do surgimento das creches comunitárias no Brasil revela a presença da Igreja na constituição dessas instituições.

“Meu lazer sempre foi da creche para casa, da casa para a igreja” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 79).

Iara associa seu lazer à creche e à igreja, mostrando com isso, que a circulação social das pessoas envolvidas com o trabalho comunitário fica, muitas vezes, restrita a esses ambientes.

“Não sou de sair muito, não sou. Eu gosto mais de ficar na minha casa, gosto muito de ir à igreja, fazia parte das pastorais que no momento não estou (...).Então essas pessoas da comunidade que gostam muito de mim, eles vão até a minha casa. Porque assim, eu sou muito sozinha” (Celina, professora, BTE, 2013, p. 29).

De maneira semelhante à Iara, Celina também não costuma sair muito, mas participa das atividades da igreja e recebe as pessoas da comunidade em sua casa, o que, segundo o que relata, diminui um pouco sua solidão e a saudade dos pais que vivem no interior do estado do Rio de Janeiro. Buber (2011), ao afirmar que o fato fundamental da existência humana é o encontro do homem com o homem, se contrapõe a dois sistemas de compreensão do mundo de sua época: o individualismo e o coletivismo. No primeiro, o homem é apenas uma relação consigo mesmo e, no segundo, o homem se oculta na sociedade. Nenhum dos dois métodos de conhecer o homem o enxergam em sua totalidade, mas sim abarcam, apenas, uma parte dele. Para o autor, somente quando o homem reconhece o outro em toda sua alteridade, como se reconhece a si mesmo como homem, e caminha em direção ao outro é que ele haverá quebrado sua solidão em um encontro rigoroso e transformador, que acontece entre pessoas autênticas. Essa relação autêntica, que acontece na esfera do *entre*, coloca o homem em um lugar além do individualismo e do coletivismo; levando o homem à experiência da comunidade, que se fundamenta, diferentemente da coletividade, no aumento e na confirmação da existência pessoal no interior da reciprocidade (BUBER, 2009).

“Eu faço parte de todos os trabalhos comunitários, eu estou aqui na creche, participo dos trabalhos da igreja, sou vice-presidente da associação de moradores daqui. A gente está sempre ativa com as crianças e as famílias. Meu marido fala assim: ‘não me pergunta onde está a Vera, que eu não sei, mais fácil achar ela na

Associação, na Igreja, na creche do que em casa'. Eu saio muito e ele também não se mete. Eu gosto muito do trabalho comunitário!" (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 170).

"Sou católica (...). Participo aqui desta comunidade mesmo e sou a segunda tesoureira, no momento, da comunidade. Ajudo na pastoral do batismo, sempre estou todo domingo na missa, nas celebrações, nos acontecimentos assim que acontecem na igreja, nos eventos, é bingo paroquial, é baile da mamãe, é almoço em outra comunidade, é almoço aqui, sempre participo" (Júlia, professora, BTE, 2013, p. 114).

O campo religioso institucionalizado na Baixada Fluminense vem sofrendo mudanças significativas nos últimos anos. De acordo com Alves (2002), na década de 1970, a Igreja Católica consolidou um modelo de igreja calcado nas pastorais populares e nas Comunidades Eclesiais de Base que se contrapôs ao regime militar e à ação de grupos de extermínio, com o apoio e organização de importantes movimentos sociais. Essa presença da Igreja Católica e sua relação com os trabalhos comunitários e as creches ficam evidenciadas nos relatos das profissionais. No entanto, ao longo dos anos 1980, esse cenário se modificou devido a diversos fatores - mudanças no campo político, restauração conservadora no Vaticano, contradições internas na estrutura de poder interna da Igreja Católica e concorrência no campo religioso - e, se tornou mais visível a partir dos 1990, com a emergência dos grupos pentecostais e neopentecostais.

Segundo dados do IBGE, a população de mais de 800.000 habitantes do município pesquisado, é caracterizada por um número de 263.499 pessoas católicas, 20.914 da religião espírita e 294.099 ligados à religião evangélica.

Vera e Júlia participam das práticas da comunidade e da igreja, ocupando funções administrativas, organizando eventos e atuando com as crianças e as famílias. Esse engajamento sugere o quanto o trabalho nas creches está inserido em um contexto mais amplo, atravessado pelos discursos religioso e comunitário.

"Sou católica, mas não estou frequentando por enquanto" (Janaína, professora, BTE, 2013, p. 97).

"Eu fui mais frequente da igreja, mas devido à questão do curso [curso sobre Educação Infantil realizado por uma entidade local aos sábados] e tudo, eu tive que me afastar um pouco, mas eu já fui mais certinha lá na comunidade, estou meio afastada um pouquinho. Minha religião é a católica, não adianta, sou devota de Nossa Senhora de Aparecida, adoro Aparecida, todo ano vou lá" (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 14).

Janaína e Cecília dizem que são católicas e que estão afastadas da igreja. No caso de Cecília, o afastamento se deve aos cursos que ela vem fazendo, apesar de ser devota de Nossa Senhora Aparecida.

“Hoje eu sou católica de banco, há três anos, desde que eu comecei a faculdade de Pedagogia, que eu sou da coordenação, eu sou católica de banco. Somente vai para missa (risos)” (Fernanda, coordenadora, BTE, 2013, p. 63).

Fernanda também está afastada da Igreja, como narra, por causa da faculdade e, por isso, diz que é *católica de banco*, aquela que só frequenta a missa, deixando implícito que não tem participado dos trabalhos da comunidade e da igreja. Mais uma vez aqui, Bakhtin contribui com seu conceito de contexto extraverbal do enunciado, que compreende o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dessa situação. “*Cada ato de fala conta com algo que se refere ao horizonte espacial e ideacional dos falantes e que, portanto, é presumido por eles*” (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 106). Essa expressão utilizada por Fernanda – e compartilhada por seu grupo - remete a um contexto que define a materialidade de seus discursos e que comumente não é considerado nos cursos de formação.

“Fui evangelizada e fiquei lá onde eu morava, fiquei pelo menos uns vinte e poucos anos na mesma comunidade. Quando eu saí, eu estranhei, nem eu acreditei... Mas tinha muita dívida para pagar, tive que abandonar a minha igreja e vir embora para o Rio. Mas abandonar lá, pois, aonde quer que eu esteja, sempre terá uma igreja para eu ir” (Paula, ASG, BTE, 2013, p. 131).

A narrativa de Paula é marcada por muitas palavras religiosas, expressão de uma vida dedicada à igreja e aos trabalhos comunitários, especialmente com as crianças. A igreja aparece no relato de Paula como algo imprescindível que norteia seus valores e atitudes e que sempre estará em sua vida, aonde quer que ela vá.

Para Buber (2003a; 2009), a religião está intrinsecamente ligada ao cotidiano, à forma como respondemos ao que nos acontece nas situações concretas da vida e, portanto, está relacionada à responsabilidade para com os outros. De acordo com o Hassidismo, o contato com o Tu Eterno, que é Deus, se faz não dando as costas para o mundo e sim através da santificação do cotidiano;

o encontro com Deus se faz no encontro com mundo e na relação do homem com o outro homem. Se toda relação é recíproca, há aqui também uma dependência entre o Homem e Deus. Segundo Löwy (1989), a mensagem do hassidismo, tal como Buber a interpreta, é a de que *o homem não está condenado à espera e à contemplação; compete-lhe agir para a redenção, elevando e liberando as centelhas da luz divina dispersas no mundo* (p. 51). Isso quer dizer que Deus poderia, mas não quer salvar o mundo sem a participação dos homens e, por isso, foi dada às gerações humanas uma força cooperadora, que se realiza na comunidade.

A noção de Buber de que a comunidade com Deus e a comunidade entre os homens são inseparáveis aparece em alguns relatos da pesquisa, especialmente nas falas de Paula e de Iara, para quem a religiosidade e o trabalho comunitário caminham sempre juntos.

5.6

“O comunitário tem a ver com o fazer junto, sofrer junto, tudo junto”

As histórias das práticas com as instituições variam de uma entrevistada para outra e, ao mesmo tempo, se assemelham por pertencerem ao âmbito do comunitário.

“E surgiu a ideia, não minha, e sim de outras pessoas, de fazer uma creche aqui. Aí surgiu a história que ia ter uma creche no bairro e eu procurei e aí falaram: ‘vamos reunir uma porção de mulheres e vamos fazer uma creche’. Aí, não tinha verba, não tinha nada, aí doaram a igreja, duas salas na igreja e o banheiro, e a gente se animou. Na época eram vinte e duas mulheres que trabalhavam. Aí ficamos nessa perseverança, aí faz, não faz, faz, não faz, não tinha verba, não tinha nada, só ideia. Ideias se reuniam para a gente tirar alguma coisa. E muita criança na rua. Foi quando apareceu a V.M, a S. veio nos ajudar, nos orientar e a gente montou a creche. E isso foi um alívio muito grande para muitas mulheres. Porque a gente saía para trabalhar e tinha onde deixar nossos filhos” (Vera, ASG, BTE, 2013, p. 158).

“Quando nós começamos era assim: eu trabalhava meio período na rua e meio período eu ficava com as crianças, porque era uma para cada sala e uma cozinheira. A gente não tinha férias, horário de almoço, a gente não tinha nada. A gente entrava na creche sete da manhã e ia até quando tivesse criança” (Rose, cozinheira, BTE, 2013, p. 137).

Vera e Rose relembram o movimento que deu origem à creche e contam como participaram da construção da instituição e como, movidas pela

perseverança, transformaram as ideias em realidade. Suas narrativas se confundem com a história do surgimento das creches comunitárias.

Segundo Gohn (1985), alterações na estrutura econômica da sociedade capitalista, que gerou novas necessidades, inseriu a mulher no mercado de trabalho em formas diferenciadas de acordo com as diferentes classes sociais. Esta inserção da mulher, que não foi acompanhada de uma infraestrutura mínima, *permitiu-lhes uma tomada de consciência dessa opressão, e forneceu-lhes condições objetivas de organização e luta por seus direitos* (p. 108). Sem verbas, mas com ideias e perseverança, essas mulheres decidiram interferir na realidade em que viviam e encontrar soluções para seus filhos e as crianças que ficavam nas ruas, assumindo o espaço vazio deixado pelo Estado.

“Fomos as pioneiras da comunidade em N.S.G. Uma dessas pioneiras foi a minha mãe e as outras que eram da própria comunidade, eu acho que foi um total de seis ou sete mulheres que sentiram a necessidade de abrir uma creche para as mães poderem trabalhar fora e saberem que tinham um lugar para colocar as crianças. Só que no início a gente só tinha essa visão do cuidar, a gente pegou crianças de todas as idades. Primeiro a gente teve que limpar uma sala porque era tudo assim, chão grosso. Começamos do nada mesmo e as próprias famílias nos ajudando” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 66).

Iara, hoje coordenadora de um grupo de quatro creches comunitárias do município pesquisado, deu continuidade ao trabalho iniciado por sua mãe e outras mulheres que precisavam trabalhar fora e não tinham onde deixar os filhos em segurança.

Por outro lado, as entrevistadas se referem ao comunitário ora como um lugar, ora como um modo de viver.

“Quem começou no comunitário, do nada sabe o que é um comunitário... Agora quem chega com tudo pronto é muito difícil ter aquele comunitário, porque chegou e está tudo pronto (...). O comunitário tem a ver com o fazer junto, sofrer junto, tudo junto” (Iara, coordenadora, BTE, 2013, p. 78).

Para Buber (2009), a diferença entre coletividade e comunidade vai além de um campo de tensão, são antíteses. Se, na coletividade, os homens estão atados um ao outro, só há vida em quantidade suficiente para continuar a caminhada. Já na comunidade, *é o estar não mais um-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-*

outro, de uma multidão de pessoas que, embora movimentem-se juntas em direção a um objetivo, experienciam em todo lugar um dirigir-se-um-ao-outro, um face-a-face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu (p. 66/67).

É primordial, segundo Buber (2008), que os homens se interessem pela comunidade às quais pertencem, do mesmo modo como se interessam por seus assuntos amorosos e amizades. Para que a comunidade seja construída é necessária *a grande força que deseja a comunidade, que funda a comunidade* (p. 59). Essa força aparece no discurso de Cecília sobre seu envolvimento com o trabalho na creche comunitária:

“Mas tem pessoas que precisam também da nossa ajuda não pelo dinheiro, porque quem ama mesmo o projeto, sabe das dificuldades, não está aqui pelo dinheiro, senão já tinham saído, mas sim pelo amor à causa, pelo valor que é o projeto. Eu valorizo muito este projeto, já pensei em sair, procurar outras coisas, outra coisa melhor, mesmo financeiro, mas pelo projeto eu não tenho vontade de sair” (Cecília, professora, BTE, 2013, p. 12).

O que as narrativas parecem evocar é que, se as creches comunitárias surgiram de uma necessidade e foram fruto de uma finalidade bastante real e urgente, as relações que se estabeleceram no interior dessas instituições extrapolaram o caráter utilitário, caminhando no sentido daquilo que Buber (2008) identificou como a *verdadeira comunidade*, ou seja, *uma multiplicidade de pessoas, de modo que seja sempre possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades...*(p. 87). E, por isso, como diz Iara, o comunitário tem a ver com fazer junto, com sofrer junto ou com o estar-um-com-o-outro, como acreditava Buber.

Buber (2008) propõe uma concepção de comunidade possível a qualquer momento histórico e que, diferentemente de uma volta ingênua a um modelo comunitário anterior ao capitalismo, caracteriza-se sobre uma comunalidade ao invés de um ter em comum. A comunidade supra-social, proposta por Buber, “*não se constitui como resposta às necessidades do agrupamento entre semelhantes, mas sim entre pessoas, que formadas e ordenadas diferentemente, mantém uma autêntica relação entre si*” (SANTIAGO, 2008, p. 220/221). Trata-se, portanto, de uma relação pautada na alteridade.

As categorias presentes nesse capítulo apontam que as relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches pesquisadas estão fortemente marcadas pelas concepções de criança e de educação construídas por essas mulheres ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, influenciadas pelas experiências de formação continuada em cursos de graduação e projetos promovidos por entidades não governamentais e universidades na Baixada Fluminense. Para trabalhar com Educação Infantil, as profissionais entrevistadas disseram ter que esquecer o que aprenderam no curso Normal e que foi dentro das próprias instituições, na convivência com outras educadoras mais experientes, que foram construindo seus saberes sobre a prática com as crianças pequenas.

A relação entre os adultos é apontada ora como possibilidade de aprendizado e lugar de experimentar o que é o comunitário, quando esses adultos são os profissionais das creches. Ora como desafiador, quando os adultos são as famílias das crianças, uma vez que, segundo as entrevistadas, os pais transferem, para as creches, responsabilidades que seriam do âmbito doméstico e, além disso, não compreendem o trabalho desenvolvido na Educação Infantil, cobrando uma prática pedagógica desenvolvida no Ensino Fundamental.

A religião aparece nos relatos como um valor na vida dessas mulheres, o que se revela nos discursos de algumas com o uso de palavras religiosas e no envolvimento com causas e trabalhos da igreja. Para Buber (Apud SCHÖLEM, 1994, p. 143), a religiosidade *é o sentimento do homem, sempre renovado, sempre se exprimindo e se formando de novo. A religião é a soma dos costumes e doutrinas nos quais a religiosidade de dada época de um povo se expressou ou se moldou*. Se, para algumas entrevistadas, a experiência com a religião se restringe a ser *católica de banco*, os relatos permitem afirmar que a religiosidade, sendo esse sentimento sempre renovado, está presente no cotidiano das educadoras, traduzindo-se em vínculos com a comunidade e o compromisso com o trabalho nas creches.

O comunitário é apontado como um modo de viver, de se relacionar com o mundo e com os outros. O *fazer junto e sofrer junto* se materializam através das iniciativas criadas como alternativa à desigualdade social e ao abandono pelo Estado. Se as creches comunitárias surgiram com uma finalidade bastante específica, as relações estabelecidas em seu interior extrapolaram um caráter

utilitarista e passaram a se constituir como um modo de vida, uma maneira de estar com os outros.

Nas entrevistas, o lazer é identificado como ir à casa de parentes e amigos, ir à igreja, assistir filmes em casa ou simplesmente não fazer nada. Uma entrevistada falou do gosto pela leitura e duas do prazer em dançar. O cinema foi apontado por três como uma experiência eventual. Essa realidade aponta para a necessidade de formação cultural das profissionais, ampliando seus repertórios para o diálogo com o mundo e com as crianças no cotidiano das creches.

6 Para pensar a formação: o que aprendemos com as histórias

Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos (BAKHTIN, 2011, p. XXXIV).

É aí que o Tu provindo de um profundo mistério aparece ao homem, lhe fala do seio das trevas e é aí que o homem lhe respondeu com sua vida (BUBER, 2003a, p. 49).

Outro saber que devo trazer comigo e que tem que ver com quase todos os de que tenho falado é o de que não é possível exercer a atividade do magistério como se nada ocorresse conosco. Como impossível seria sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar (FREIRE, 2013, p. 94).

Escrever uma tese é dizer a própria palavra, é assumir um lugar ético, responsável; é responder àquilo que acontece e afeta no cotidiano. Para que as histórias de vida narradas nessa pesquisa se transformem em diálogo e estabeleçam uma relação *entre* o meu aprendizado e a universidade, preciso contar como essa experiência me alterou, abrindo um espaço para retomar a palavra, afirmando minha inserção nessa história.

A tese traz, neste último capítulo, a palavra da pesquisadora, reflexões a partir das histórias das entrevistadas e algumas recomendações para a formação de professores de Educação Infantil.

A pesquisa, que traz as histórias de vida de dez mulheres - professoras, gestoras, cozinheiras e auxiliares -, foi também um encontro com uma história que é minha. Neste momento, fica clara a necessidade de relembrar ao leitor o percurso desse texto, desde a escolha por um objeto de estudo até a problematização final, que é onde me encontro agora. O pesquisador, que se diluiu na pesquisa para que o campo pudesse emergir, ressurgiu agora, para dizer a sua palavra, aquela que ninguém pode dizer em seu lugar.

A formação em psicoterapia corporal ajudou a construir um lugar para mim ao me aproximar do campo da educação: a pessoa que trabalha com o corpo. Muitas foram as contribuições levadas a espaços de formação, apostando na necessidade de sensibilizar os professores para a prática com as crianças pequenas. Ancorada na ideia de não separação entre corpo e mente, via nos trabalhos corporais, o caminho para fugir dessa dicotomia. E ainda vejo. Mas, com o passar do tempo e novos estudos, suspeitei que privilegiar o corpo é, assim como priorizar a mente, manter a separação. Mas como juntar o que, de fato, não é separado? Eu ainda não sabia...

No início do doutorado, surgiu a necessidade de definir um objeto de estudo. O corpo? Não. Esse tinha sido o tema do mestrado e não havia desejo de prosseguir nesse caminho, mas sim de explorar novos autores do campo da educação e ampliar a discussão sobre a formação de professores. Sabia que queria pesquisar os adultos que interagem com as crianças no cotidiano das creches e pré-escolas. Mas com que foco? Como ajustar a lente e definir para onde olhar? E por que esse era o desejo? Desde que as creches comunitárias se tornaram meu local de trabalho, passei a sentir indignação e, muitas vezes, raiva – por que não assumir? – em relação à forma como as educadoras, com muita frequência, se relacionam com crianças tão pequenas, através de práticas tão sem significado, situações de descaso, humilhação e, muitas vezes, de violência, física e simbólica. A entrada para o grupo de pesquisa INFOC possibilitou descobrir que essa forma de relação entre adultos e crianças não era exclusiva do comunitário, mas se fazia presente também em espaços públicos e privados de Educação Infantil. Dessa constatação, decorreu a escolha de utilizar nomes fictícios na tese. Para além de preservar o anonimato das entrevistadas, essa opção revela que as profissionais poderiam ter qualquer nome, já que se tornam porta-voz da realidade de muitas outras educadoras brasileiras, encontradas nas grandes cidades, nas periferias, no campo e em diversos segmentos da educação em nosso país.

Minha orientadora sabia do meu interesse pelas profissionais das creches comunitárias e arriscou: “Que tal conhecer as histórias de vida dessas mulheres?” Essa pesquisa, que é marcada por muitos encontros, teve, nessa primeira conversa entre orientanda e orientadora, o início de um diálogo que se estendeu para outros encontros e permitiu que houvesse coerência entre o conteúdo e a forma que o estudou ganhou: a escuta, o encontro, a presença e o diálogo, temas centrais desta

pesquisa - e fundamentais para a formação de professores - se fizeram presentes não apenas teoricamente, mas permearam todo o processo de construção da tese, passando pelo campo, pela escrita, pelos exames de qualificação e pelo grupo de pesquisa. E por ter essas características, esse processo se tornou formativo para mim – como pesquisadora, como orientadora pedagógica e professora.

Conhecer as histórias de vida foi uma forma de chegar às pessoas, de escutá-las, de dialogar, de humanizá-las. E mais do que isso, conhecer as histórias de alguém é procurar compreendê-la em sua inteireza, aquela inteireza que há anos eu vinha tentando buscar. A história de vida de uma pessoa é o ponto de interseção do corpo com a mente, do racional com o emocional; é onde se entrelaçam a voz e o gesto. Não importa de onde se puxe o fio da memória; tudo está ali, presente, esperando alguém que tenha abertura e disponibilidade para ouvir e aceitar. O desafio que se coloca agora, ao concluir essa pesquisa, é refletir sobre o que podemos aprender com as histórias e narrativas das educadoras e como elas podem contribuir para pensar o processo de formação de professores.

Ouvir as narrativas e as lembranças é conhecer a visão de mundo do sujeito, que é sempre constituída pela história e pela memória. Essa perspectiva aponta para outra concepção de formação, que valoriza a subjetividade e compreende que as práticas docentes se encontram enraizadas em contextos e histórias individuais e não só no momento em que os professores entram em contato com as teorias pedagógicas nos centros de formação. Para Freire (1987), a tônica da educação tem sido narrar, no sentido de transmissão de conteúdos. Pensar a polissemia dessa palavra é compreender que narrar é também a possibilidade de reencontro com a própria palavra e a história.

Promover o encontro, apurar a escuta e estabelecer um diálogo foram exercício complexo e desafiador durante o trabalho de campo dessa pesquisa. Deixar fluir a narrativa, seguindo o ritmo do entrevistado, revelou-se como uma experiência de alteridade e reconhecimento do lugar do outro. Estar no lugar de pesquisador, e não no de formadora de professores, permitiu vivenciar o não ter que responder, não ter que buscar soluções, propiciando um tempo singular para a escuta e a inclusão do outro – importante lição que a formação pode aprender com a pesquisa. Nesse sentido, a tese contribui para pensar a formação de professores como espaço de pesquisa.

Conhecer as histórias e ser afetada pelas memórias permitiu um novo olhar da pesquisadora em relação às educadoras. Com a pesquisa, foi possível reconhecer que muitas práticas das educadoras em relação às crianças vão de encontro ao que os estudos realizados no campo da educação defendem como sendo exemplo de qualidade. No entanto, essas práticas se vestem com os valores e as concepções das profissionais, e só podem adquirir significado, para quem vê de fora, quando conhecemos suas histórias. Não se trata de julgar nem de justificar atitudes muitas vezes inadequadas, mas de entender, antes de tudo, que todas essas mulheres ouvidas na pesquisa têm um compromisso inquestionável com o trabalho que realizam e sentem-se responsáveis pelas crianças com as quais convivem.

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

As categorias analisadas - cuidado, brincadeiras de infância, escolha da profissão, o alcoolismo, o desejo de aprender, relação com a cultura, a presença da religião e a experiência comunitária - apontaram que as relações estabelecidas entre adultos e crianças nas creches pesquisadas estão fortemente marcadas pelas concepções de criança e de educação construídas por essas mulheres ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, influenciadas pelas experiências de formação continuada em cursos de graduação, por projetos promovidos por entidades não governamentais e universidades na Baixada Fluminense e, principalmente, pela convivência com educadoras mais experientes dentro das próprias instituições.

Aqui não importa mais saber quantas entrevistadas relataram um ou outro aspecto, mas sim deixar as narrativas contarem e compreender que a história de um pode ser a história de muitos. Afinal, o que podemos aprender com as histórias narradas pelas educadoras?

Cuidar de crianças quando ainda não sabiam cuidar de si mesmas. Cuidar dos irmãos, cuidar de seus próprios filhos, cuidar dos filhos dos outros, cuidar da casa e cuidar das crianças na creche. Cuidar, cuidar, cuidar... Mas a brincadeira, que nunca desiste da criança, também estava lá guardada nas memórias. Brincar na rua, com a vizinha, debaixo da amendoeira, dançar na chuva, ouvir histórias – elementos que fizeram a infância ser ótima; que trouxeram a sensação de terem sido crianças mesmo! Cuidar e brincar. Brincar e cuidar.

A entrada na profissão nem sempre foi uma escolha. Ou melhor, nem sempre foi uma escolha profissional, mas sim uma escolha pessoal determinada por motivos diversos. Às vezes, para fugir de momentos difíceis, a creche significou um refúgio. Outras vezes, foi sinônimo de sobrevivência, para não ser mais amarrada, molestada e violentada.

Mas o trabalho com as crianças pequenas foi também resultado da influência de uma professora com a qual há tanta identificação que até se escreve do mesmo jeito que ela. E, se, o início da trajetória foi imposto pela família, hoje, é uma escolha trabalhar com as crianças. E, para exercer o trabalho no campo da educação, o que não se sabe, se quer aprender.

O alcoolismo estava presente nas lembranças e, inevitavelmente, se fez presente nesta tese. Como um intruso indesejado - na vida e também nesse texto de pesquisa -, mudou o rumo de muitas famílias e deixou marcas na autoestima dessas mulheres. A pesquisa, ao se deparar com esse aspecto, abre espaço para discutir o imprevisível e alertar para a necessidade de abordar temas como o do alcoolismo nos cursos de graduação e de pós-graduação em Educação, uma vez que sua incidência na população brasileira é bastante elevada, conforme dados abordados no capítulo quatro.

O maior desafio é trabalhar com as famílias que cobram aprendizagens que não são da Educação Infantil, que não querem que as crianças se sujeem, que querem que elas se tornem adultas logo. Na outra ponta, educadoras que não construíram, academicamente, um espaço de argumentação possível de diálogo com as famílias, que demonstram não se sentirem preparadas para defender as concepções de educação que acreditam. São essas educadoras um pouco crianças também? Precisam elas sempre de um outro que digam como agir? Se não puderam aprender sobre si porque cuidavam de outras crianças quando ainda eram crianças, como confiar nelas mesmas?

Fazer um esquecimento do passado de professora aprendido no curso Normal foi o caminho para a construção de uma identidade profissional na Educação Infantil. Esquecer cadernos, quadros-negros, cadeiras enfileiradas e se familiarizar com brincadeiras, histórias, tintas, dar colo, acolher, inventar... Desafios cotidianos que, às vezes, se chocam com uma realidade dura de escassez de recursos materiais e de experiências culturais. Gostar de tudo que encanta, que tira da realidade, é o caminho de resistência, onde a imaginação assume o lugar de protagonista e leva para longe da rotina marcada pela mesmice e pela repetição, reforçando a aversão às coisas prontas, que trazem, para as crianças, mais do mesmo. O oposto das coisas prontas é a possibilidade de criar, de se utilizar dos restos e das sobras, de caminhar na contramão de uma sociedade que enfia goela a baixo as galinhas pintadinhas e os patatis patatás.

A religiosidade se mistura com o trabalho comunitário e ganha o significado de missão, de compromisso ético e responsável e, por isso, aonde quer que se esteja, sempre haverá uma igreja para ir. Não se trata da religião, de ser ou não católica de banco, mas de ter valores, dos quais não se pode abrir mão.

Se as creches comunitárias surgiram com a finalidade de acolher as crianças enquanto suas mães trabalhavam, a convivência no âmbito do comunitário extrapolou esse objetivo utilitário e se transformou no fazer junto, sofrer junto, tudo junto. Um lugar que dá identidade e confirma um modo de viver e se relacionar.

As histórias denunciam a ambivalência que sempre está presente onde há pessoas. Onde não há espaço para relações de causa e efeito, nem determinismos. Onde os opostos convivem e criam novas possibilidades de existência. Onde dançar conforme a música é, virando pelo avesso, não cumprir o que está instituído.

Relendo o texto com atenção, algumas palavras se destacam pela repetição e pela força: encontro, escuta, presença e diálogo. Expressões que revelam o lugar do *entre*, do *com* e do *para*. A intenção, agora, é que essas preposições possam virar proposições para o trabalho de formação de professores de Educação Infantil.

Embora esteja disseminada a ideia de diálogo na formação de professores, este conceito não parece ser aquele que, de verdade, inclui o outro, com seus valores, sua visão de mundo e sua história. A formação de professores de

Educação Infantil não tem sido marcada por um comportamento dialógico dos sujeitos envolvidos nesse processo. Temos, muitas vezes, um monólogo disfarçado de diálogo, que tem a aparência de um diálogo, mas não a sua natureza. Essa essência fica comprometida pela urgência que têm os professores em receber uma receita e na pouca disponibilidade que têm os formadores em se abrir para uma escuta verdadeira do outro, para a inteireza do outro. Se o aluno cresce no encontro com a pessoa do professor em toda a sua inteireza, em sua espontaneidade e exemplo, é necessário, no trabalho de formação de professores, considerar a pessoa que o professor é. Ou seja, sua história de vida, seus valores, sua visão de mundo.

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

O diálogo com Freire, Bakhtin e Buber permite romper com a concepção de formação como transmissão de conteúdos e técnicas, onde há um sujeito que aprende e um outro que ensina. Se, ao contrário, compreendemos que a educação é concebida como prática social que tem como finalidade a formação humana, ela pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza nesse mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Nesse sentido, pensar a formação de professores como formação humana, presume a necessidade de que ela se caracterize como encontro, que garanta um tempo para a escuta e para que as pessoas se tornem presença umas para as outras. A formação precisa, então, se dar no âmbito do inter-humano, ou seja, onde o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, nem nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre os dois – no *Entre*. Se, na modernidade, há uma fértil discussão sobre o indivíduo, aprendemos, com Buber, que a crise do homem é a crise do *Entre*, onde a predominância do parecer sobre o ser, a insuficiência da percepção do Outro e a imposição do modo de viver e de pensar de um homem sobre outro são fatores que, segundo o filósofo, impedem o crescimento do inter-humano.

Para romper com o automatismo e a repetição de práticas engessadas, a formação de professores também precisa se humanizar, incluindo as histórias e as experiências de cada professor; ela precisa ser marcada pelas muitas vozes que a compõem, abrindo espaço para o diálogo, para a formação cultural, tornando o professor responsável e responsivo, capaz de estabelecer relações dialógicas e autênticas com as crianças.

Essa tese aposta na importância das narrativas para a qualidade da educação. Permear os encontros de formação com as histórias de cada um, as histórias de cada comunidade, de cada grupo é se abrir para o concreto, para a realidade. É entrar em relação com o outro. E se as interações são um dos eixos norteadores do currículo da Educação Infantil, as relações devem ser, antes de qualquer outra coisa, o foco da formação de professores. Não para ensinar o que é relacionar-se com o outro, mas para relacionar-se. O aprendizado para o diálogo é um processo que precisa ir além do aprendizado intelectual, ele precisa ser vivido nas situações concretas do cotidiano, no encontro e confronto com o outro.

Viver dialogicamente a formação, também pode ser uma aposta para se construir uma relação mais dialógica entre produção de conhecimento intelectual e conhecimento de si, evitando, desse modo, o risco de se construir uma nova fronteira. A ideia de convidar as histórias a participarem dos contextos de formação é o de extrapolar essas fronteiras e limites, onde cada um possa se engajar com passado e presente, tornando possíveis novos sonhos e projetos de futuro.

Narrar é reativar a vivência, é olhar para o passado com a experiência do presente. E, nesse sentido, escutar a própria história ao recontá-la constitui-se como um processo formativo. Recontar uma história é atualizá-la para aquele que escuta e para si mesmo e, por isso, ela pode curar.

Isso é o que aprendemos com as histórias.

7 Referências Bibliográficas

ALVES, J. C. S. Violência e religião na Baixada Fluminense: uma proposta teórico-metodológica. **Revista Rio de Janeiro**, n. 8, p. 59-82, set./dez. 2002.

AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**. Jul 2002, no. 116, p.07-19. ISSN 0100-1574.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Discourse in life and discourse in art (concerning sociological poetics). In:_____. **Freudianism**. A marxisme critique. New York Academic Press, 1976. (Tradução de Cristóvão Tezza – para uso didático) (mimeo).

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV) **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no renascimento: o contexto de François Rabelais**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

BARBOSA, S. N. F. “É tudo sorvete!” – Enunciados e expressões das crianças na creche. In: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio: crianças e adultos na Educação Infantil**. São Paulo: Ática, 2009.

BARBOSA, S. N. F. “Vem, agora eu te espero”. **Institucionalização e qualidade das interações na creche: um estudo comparativo**. Rio de Janeiro, 2013. Tese de doutorado. Departamento de Educação. PUC-Rio.

BARRETO, E. S. de S. e GATTI, B. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

BARTHOLO JR., R.S. **Você e eu: Martin Buber, presença palavra**. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, W. **Rua de mão única**. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Obras Escolhidas, v. 2).

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

BRAGANÇA, I. A formação como “tessitura da intriga”: diálogos entre Brasil e Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 235, p. 579-593, set./dez. 2012.

BRASIL, Lei nº 11.494, Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6755/09. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, 2009b.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília, 2006a.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006b. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acessado em 10/01/2011.

BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2009 a.

BRASIL/Senado Federal/UNESCO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2001.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1979.

BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. Campinas, Ed Perspectiva, 2009.

BUBER, M. **Eu e Tu**. São Paulo: Centauro, 2003a.

BUBER, M. **El camino del ser humano y otros escritos**. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.

BUBER, M. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

BUBER, M. **O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico**. São Paulo: Realizações Editora, 2011a.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BUBER, M. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011b.

BUENO, Belmira Oliveira et al . Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo.php?>

BUENO, Belmira; CATANI, Denice; SOUSA, Cynthia; SOUZA, M. Cecília. **Docência, memória e gênero: estudos alternativos sobre formação de professores**. Psicologia USP, São Paulo, v. 4, n. 1/2, p. 299-318, 1993.

CAMPOS, M. M., FÜLLGRAF, J. e WIGGERS, V. A qualidade da educação infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, Abr. 2006, vol.36, no. 127, p. 87-128.

CARDOSO, A.O. e PACHECO, A.B. Relatório PIBIC. In: KRAMER, S., NUNES, M. F. e CORSINO, P. **Estudos comparativos de interações, práticas e modos de gestão em creches, pré-escolas e escolas**. INFOC, 2012.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais**. São Paulo: Xamã, 1999.

CASTRO, L. e CASTRO e SOUZA, M. e PENA, A. **“Quem falar vai sentar no chão frio!” – coação, comunhão, liberdade e formação na educação infantil: uma análise a partir da filosofia de Martin Buber**. Trabalho apresentado no VVII

Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. Universidade Estadual do Ceará – de 11 a 14 de novembro de 2014.

COUCEIRO, M. do L. P. O porquê e para quê do uso das histórias de vida. In: MALPIQUE, M. **Histórias de vida**. Porto: Campo das Letras, 2002.

CUSTÓDIO, A. Em Nova Iguaçu, aos sem creche, só resta mesmo rezar. In: **Jornal Extra Online**. Rio de Janeiro, 9 de maio de 2012a. Notícias – Rio – Baixada Fluminense. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/em-nova-iguacu-aos-sem-creche-so-resta-mesmo-rezar-4847721.html>
Acesso em: 21/07/2012.

CUSTÓDIO, A. Por falta de recursos, 12 creches foram obrigadas a encerrar suas atividades em Nova Iguaçu. In: **Jornal Extra Online**. Rio de Janeiro, 10 de maio de 2012b. Notícias – Rio – Baixada Fluminense. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/por-falta-de-recursos-12-creches-foram-obrigadas-encerrar-suas-atividades-em-nova-iguacu-4857511.html>
Acesso em: 21/07/2012.

CUSTÓDIO, A. Creche em Nova Iguaçu sobrevive graças a doações. In: **Jornal Extra Online**. Rio de Janeiro, 11 de maio de 2012c. Notícias – Rio – Baixada Fluminense. Disponível em: <http://extra.globo.com/noticias/rio/baixada-fluminense/creche-em-nova-iguacu-sobrevive-gracas-doacoes-4867849.html>
Acesso em: 21/07/2012.

FARACO, C.A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, D. G. **Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UFRJ, 1981.

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

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, M. T. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007.

FRIEDMAN, M. Martin Buber and Mikhail Bakhtin. In: Banathy, B. & Jenlink, P. (eds). **Dialogue as a Means of Collective Communication**. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 29-39, 2005.

FUNDAÇÃO FÉ E ALEGRIA DO BRASIL. Núcleo de Creches da Baixada Fluminense. **Uma história de luta: diagnóstico das Creches e Pré-escolas da Baixada Fluminense**. Rio de Janeiro, 2001.

GERALDI, W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (org.). **Educação, arte e vida em Bakhtin**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GOHN, M. da G. M. **A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A.(org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

GUIMARÃES, D. **Relações entre bebês e adultos na creche**: o cuidado como ética, São Paulo: Cortez, 2011.

HILLIARD, F.H. A Re-Examination of Buber's Address on Education. **British Journal of Educational Studies**, Vol. 21, No. 1 (Feb., 1973).

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

IBGE CIDADES: banco de dados. IBGE Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acessado em 24/06/2013.

IPEA. **Comunicados do IPEA** nº 65. PNAD 2009. Primeiras análises: investigando a chefia feminina de família. Novembro de 2010. Disponível em http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/comunicado/101111_comunicadoipea65.pdf. Acessado em 09/09/2014.

JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

JOBIM e SOUZA, S. **Infância e linguagem**: Bakhtin, Vygostky e Benjamin. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

JOBIM e SOUZA, S. e PEREIRA, M. R. R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: KRAMER, S. e LEITE, M. I. F. F. (orgs). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 1998.

JOBIM e SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. (org.). **Escola, tecnologias digitais e cinema**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

KONDER, L. **O que é dialética?** São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, S. **Por entre as pedras**: arma e sonho na escola. São Paulo: Ática, 2002.

KRAMER, S. (org.). **Profissionais de educação infantil**: gestão e formação. São Paulo: Ática, 2005.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio**: crianças e adultos na Educação Infantil. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, S. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M.T., JOBIM e SOUZA, S. e KRAMER, S. (org.). **Ciências humanas e pesquisa**: leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares da Educação Infantil: para retomar o debate. In: KRAMER, S. (org.). **Relatório da pesquisa "Formação dos profissionais da educação infantil no estado do Rio de Janeiro"**, 2001.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade. In: KRAMER, S., NUNES, M. F., CARVALHO, C. M. **Educação Infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

HOEPNER, L., KOLLERT, A.M.C. e WEBER, A. **Langenscheidt Kg**, Berlin und München Druck: Graph. Betriebe Langenscheidt, Berchtesgaden/Obb. Germany, 2001.

LANNES, P. Estudo do livro *Eu e Tu* de Martin Buber com o professor convidado Marcos Gleizer. In: **INFOC** - Ata 19 de Junho de 2012. (Mimeo).

LARANJEIRA, R. (Supervisão) [et al.]. **II Levantamento Nacional de Álcool e Drogas (LENAD)** – 2012. São Paulo: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Políticas Públicas de Álcool e Outras Drogas (INPAD), UNIFESP. 2014

LÉLIS, I. A. O. M. **A polissemia do magistério: entre mitos e histórias**. Rio de Janeiro, 1996. Tese de doutorado. Departamento de Educação. PUC-Rio.

LÉLIS, I. A. O. M.; M, M I; Teixeira, E; Oliveira, I; NASCIMENTO, Maria das Graças Arruda. O recurso às histórias de vida para o estudo das trajetórias educacionais. In: Maria Inês Marcondes; Elizabeth Teixeira; Ivanilde Apoluceno de Oliveira. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010, v., p. 91-108.

LISPECTOR, C. **Água viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

LÖWY, M. **Redenção e utopia: o judaísmo libertário na Europa Central**. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

MANDELBAUM, E. A vivência hassídica na narrativa de Martin Buber. **REVISTA USP**, São Paulo, n.60, p. 152-157, dezembro/fevereiro 2003-2004.

MICARELLO, H. Banca de apresentação de tese de Alexandra Coelho Pena. 2012. (Mimeo).

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

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

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

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A., org. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antônio. Os professores e as histórias das suas vidas. In: NÓVOA, A., org. **Vidas de professores**. Porto: Porto Ed., 1992.

NUNES, M. F. e KRAMER, S. Formação e intervenção como uma ação política. In: **Revista Presença Pedagógica**, Maio/Junho 2012, no. 105.

NUNES, M. F. **Os interpretativos do mundo: histórias de vida de professoras alfabetizadoras**. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: UERJ, 1995.

NUNES, M. F., CORSINO, P. e KRAMER, S. [et al.]. **Relatório de Pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

NUNES, M. F., KRAMER, S., PENA, A. e TOLEDO, L.P.B. Escolas Comunitárias de educação infantil: formação e intervenção. In: KRAMER, S., NUNES, M.F. e CARVALHO, M.C. **Educação infantil: formação e responsabilidade**. Campinas, S.P.: Papyrus, 2013.

NUTO, J.V.C. A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo. In: **Congresso Internacional de Humanidades, Palavra e Cultura na América Latina: heranças e desafios**. 10. Anais... Brasília, 2007.

PANKO, Stephen. **Makers of the modern theological mind: Martin Buber**. Texas: Word Books, 1976.

PENA, A.C. **Sentidos construídos sobre o corpo infantil em uma creche comunitária**. 107 f. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação) - Departamento de Psicologia, Programa EICOS, UFRJ, Rio de Janeiro, 2008.

PENA, A. “Programa de formação, intervenção e avaliação em escolas comunitárias”. **Relatório de atividades**, 2012. (Mimeo).

PENA, A. e TOLEDO, L. P. B. **Formação de professores de creches comunitárias: uma experiência na baixada fluminense/RJ**. Trabalho apresentado no IV Congresso Internacional Cotidiano – Diálogos sobre Diálogos. Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, no período 06 e 09 de agosto de 2012.

PENA, A., BARROS, C. e CASTRO, M. Formação dos profissionais de educação infantil: ações e desafios. In: NUNES, M. F., CORSINO, P. e KRAMER, S. [et al.]. **Relatório de Pesquisa Educação Infantil e formação de profissionais no estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

QUEIROZ, M. I. P. de. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, O. de M. von, org. **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1988.

RIO DE JANEIRO (estado). Fundação Centro Estadual de Estatísticas, Pesquisas e Formação de Servidores Públicos do Rio de Janeiro. **Anuário Estatístico do Estado do Rio de Janeiro – CEPERJ**: Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: http://www.fesp.rj.gov.br/ceep/info_territorios/divis_regional.html (acesso em 23/10/2013).

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

ROSSETTI-FERREIRA, M.C., AMORIM, K.S., SILVA, A.P.S. e CARVALHO, A.M.A. (orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTIAGO, M.B.N. **Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SANTIAGO, M.B.N. e RÖHR, F. **Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber**. Caxambu: Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, 2006 [Disponível na internet: <http://www.anped.org.br>, acesso em 10/12/2008].

SANTOS, E.C. **A história contemporânea do movimento comunitário**: o caso da educação infantil comunitária da Baixada Fluminense – RJ. Trabalho apresentado no III Seminário de Grupos de Pesquisa sobre crianças e infâncias: políticas e desafios na produção da pesquisa. Universidade de Sergipe, no período de 22 a 24 de agosto de 2012.

SCHÖLEM, G. **O Golem, Benjamin, Buber e outros justos**: judaica I. São Paulo: Editora Perspectiva, 1994.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**. Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr., 2006.

STRECK, D., Redin, D. e ZITKOSKI, J.J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C.A, TEZZA, C., CASTRO, G. (org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPR, 2007.

TIRIBA, L. **Buscando caminhos para a pré-escola popular**. São Paulo: Ática, 1992.

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

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

YOUNES IBRAHIM, Suzete. (org.) **O amanhã que a gente tece**: práticas em educação infantil comunitária na Baixada Fluminense. Rio de Janeiro: SFB, 2012.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In; ZAGO, N., CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru, SP: EDUSC, 2003.