

**UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL**

Miriane de Amorim Araújo

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCAÇÃO
INFANTIL: VIVÊNCIAS NA E COM A NATUREZA**

**são Caetano do Sul - SP
2024**

MIRIANE DE AMORIM ARAÚJO

**HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EDUCACAO
INFANTIL: VIVÊNCIAS NA E COM A NATUREZA**

**Trabalho Final de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação
– Mestrado Profissional - da Universidade
Municipal de São Caetano do Sul como
requisito parcial para a obtenção do título
de Mestre em Educação.**

**Área de concentração: Formação de
Professores e Gestores**

Orientadora: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva

**São Caetano do Sul - SP
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

ARAÚJO, Miriane de Amorim

História de vida e formação docente na educação infantil: vivências na e com a natureza / Miriane de Amorim Araújo. – São Caetano do Sul: USCS, 2024.

194p.

Orientador: Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva.

Dissertação (mestrado) – USCS, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional, 2024.

1. Creches. 2. Docentes (formação). 3. Método autobiográfico. 4. Brincar. 5. Natureza. I. Título. II. Universidade Municipal de São Caetano do Sul.

**Reitor da Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Prof. Dr. Leandro Campi Prearo**

**Pró-reitora de Pós-graduação e Pesquisa
Profa. Dra. Maria do Carmo Romeiro**

**Gestora do Programa de Pós-graduação em Educação
Profa. Dra. Ana Sílvia Moço Aparício**

Trabalho Final de Curso defendido e aprovado em 12/ 12/ 2024 pela Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva (USCS)

Profa. Dra. Priscila Ferreira Perazzo (USCS)

Profa. Dra. Ligia de Carvalho Abões Vercelli (UNINOVE)

Dedico este trabalho à minha querida e amada família

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

A Deus, que com sua pedagogia nos transforma para o bem e dá-nos forças nos momentos difíceis. Com Ele tudo é possível.

À querida Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, pelas orientações, dedicação e paciência. Sua sabedoria e experiência foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

À Prefeitura Municipal de Santo André, que em parceria com a Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pela concessão de bolsa de estudos, possibilitando minha formação continuada.

A todos(as) os(as) professores(as) do Curso do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, pelos questionamentos, investigações, diálogos, mediações, reflexões e experiências, cooperando para construção do conhecimento e de uma narrativa mais reflexiva e fortalecida.

A todos(as) os(as) participantes do grupo de pesquisa GEPIDE, pela parceria, compartilhamento de experiências e conhecimentos.

Às professoras da creche conveniada com a Prefeitura de Santo André, participantes desta pesquisa, pelas narrativas que foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Aparecida e Miro, que sempre foram exemplo de honestidade, ensinaram-me a lutar pelos meus sonhos, ajudaram-me em tudo que estava ao seu alcance.

À minha querida filha, Maria Teresa, que transformou minha existência, eterna companheira, meu apoio, ensinou-me a lutar por um mundo melhor, a fim de deixar uma humanidade melhor para as futuras gerações.

Ao meu esposo Deusdete, amigo e companheiro, que esteve ao meu lado nos momentos mais difíceis, cuidando da nossa casa e da nossa filha para eu estudar.

Às minhas amigas, Kátia, Renata, Aida, Fabiana, Priscila, Suelen e Andreia. Por meio da escuta e do diálogo vocês são minha alegria e fortaleza, com vocês minha potência é ampliada.

*Refletir sobre a natureza, que muda,
silenciosa e pacífica,
os ramos que se alongam e as folhas secam,
as ondas que se quebram e
a espuma que branqueia,
o sol que nasce saldando a lua,
pensamentos e emoções,
que juntos geram força e criações positivas.
Um olhar, atento, maravilhado e curioso.
O interesse pela vida e maravilha nos olhos.
Aqui, a pesquisa é tudo isso,
um desejo de cruzar o infinito e ir além, documentar,
levantar hipóteses, perguntar-se
o porquê das coisas e verificá-las
e nesse momento...
permanecemos imóveis e mudos,
surpreendidos e fascinados
pela incrível descoberta que acabou de nascer.
(Guerra, 2022, p. 207)*

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada com sete professoras de uma creche conveniada com a Prefeitura do município de Santo André. O objetivo da pesquisa foi compreender como a formação continuada para essas professoras, por meio das histórias de vida, possibilita repensar práticas que considerem as vivências *na* e *com* a natureza. A abordagem metodológica foi qualitativa, tendo como procedimento o método autobiográfico. O referencial teórico fundamentou-se nos estudos de Antonio Nóvoa, Marie Christine Josso, Paulo Freire e Léa Tiriba, entre outros(as) autores(as). Partimos do princípio de que só é possível amar aquilo que realmente conhecemos, o que evidencia a importância de a nova geração ter maior proximidade com a natureza para aprender a amá-la e valorizá-la. Assim, torna-se urgente a qualificação dos(as) profissionais da educação de modo a sensibilizá-los(as). Os resultados indicam que o método autobiográfico configura-se como um recurso eficaz para repensar a formação docente, ressaltando que essa formação é um processo contínuo ao longo da vida. Essa abordagem envolve estratégias que incentivam os sujeitos a refletirem sobre a importância da natureza em suas histórias de vida e na construção de suas identidades, promovendo um relacionamento profundo com o mundo ao seu redor. Os dados revelam ainda que a creche, ao defender o “quintal brincante”, pode proporcionar às crianças maior proximidade com a natureza, fazendo com que se sintam parte dela. Com base nos resultados obtidos, será elaborado, como produto educacional, um Caderno de Narrativas, com o intuito de contribuir com a formação continuada dos(as) profissionais da educação, em especial, daqueles(as) responsáveis pela formação docente, valorizando as histórias de vida no processo de desenvolvimento profissional. Concluímos que a formação, por meio do método autobiográfico, permite retomar percursos formativos, estabelecendo um diálogo profícuo com a realidade social e, conseqüentemente, com as práticas pedagógicas, construindo um saber e fazer docente que defenda o desemparedamento da infância desde a creche.

Palavras-chave: creche; formação docente; método autobiográfico; desemparedamento da infância.

ABSTRACT

This study presents the results of a research developed in Santo André County, involving seven teachers from a Nursery Education affiliated to this City Hall. The aim of the research was to understand how continuous background education, considering true life stories from teachers of an affiliated daycare center, in Santo André County, may make possible a reevaluation of practices based on nature experiences. The selected methodological approach was the qualitative one, in which the autobiographical method use was the procedure. The theoretical framework was based on Antonio Nóvoa studies, Marie Christine Josso, Paulo Freire, and Léa Tiriba. Its essence believes that it's just possible to dedicate love to what we truly know, which shows the importance for the new generation to be in touch with nature in order to learn to love and to value it in a spontaneous way. Thus, it becomes urgent to qualify education professionals in a way that raises their awareness on it. The results indicate that the autobiographical method serves as an effective tool for rebuilding teacher's education, emphasizing that it should be a lifelong continuous process. This approach involves strategies that encourage people to reflect on the importance of nature in their life stories and also in the construction of their identities, building up a deep relationship with the world around them. The studies also reveal that the daycare center, by performing a "playful backyard," provides children a greater and more effective close relation to nature, making them to feel part of it. Based on the gotten results, a new educational product is expected to be developed whose purpose is to be able to provide continuous skill formation for education professionals, mainly those who are responsible to lead the teacher's team, valuing life stories in the professional development process. It is concluded that training through the autobiographical method allows a rethink of formative pathways, establishing a prosperous dialogue with social reality and, in consequence, with pedagogical practices, building knowledge and teaching practices that can result in breaking down barriers since nursery education to the kindergarten.

Palavras-chave: day care center; continuous education; autobiographical method; playing in and with nature.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Contribuição do método autobiográfico à formação docente.....	79
Figura 2	Dimensões e foco de investigação da tese.....	86
Figura 3	Região do Grande ABC.....	101
Figura 4	Escrita das narrativas.....	129
Figura 5	Manuseio com argila.....	134
Figura 6	Manuseio com argila 2.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Participantes da pesquisa-formação.....	104
Quadro 2	Cronograma da formação.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB/EN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNMA	Política Nacional de Meio Ambiente
ProNEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
USCS	Universidade Municipal de São Caetano do Sul
UFABC	Universidade Federal do ABC

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	31
2 O DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS NA CRECHE.....	42
2.1 Criança, infância e creche: tecendo fios e construindo poéticas.	42
2.2 Vivências na natureza como percurso para o pertencimento e o enraizamento	52
2.3 Desemparedando infâncias na creche	56
3 FORMAÇÃO DOCENTE E O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO	65
3.1 Formação docente dialógica	65
3.2 Método autobiográfico, tessituras de si mesmo(a)	74
3.3 A invenção de um sujeito ecológico	80
4 PERCURSO METODOLÓGICO	87
4.1 Apresentação da opção metodológica	87
4.1.1 O método autobiográfico como campo de conhecimento	89
4.1.2 O método autobiográfico enquanto técnica de investigação	92
4.2 O método autobiográfico como mecanismo de transformação das experiências em conhecimento	94
4.3 Apresentação do campo.....	101
4.4 Os sujeitos da pesquisa	105
4.5 Encontros de formação com os professores(as): diversidade de movimentos narrativos.....	106
5 ENCONTROS FORMATIVOS: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO COMO UM PERCURSO DE AUTOCONHECIMENTO.....	111
5.1 A narrativa como forma da ação humana no tempo e no espaço	117
5.2 Narrativas autobiográficas: tessituras de si mesma	124
5.3 Achadouros dos quintais da infância.....	130
5.4 A construção do sujeito ecológico	139
5.5 Formação continuada e história de vida: repensando práticas na e com a natureza	148
6 PRODUTO EDUCACIONAL: CADERNO DE NARRATIVAS DOCENTES: REPENSANDO PRÁTICAS QUE LEVEM EM CONSIDERAÇÃO VIVÊNCIAS NA E COM A NATUREZA	155
6.1 Descrição da proposta do produto	155

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	163
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....	173
APÊNDICE A – DIÁRIO DE BORDO	176
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS.....	181

APRESENTAÇÃO

*Eu sou aquela mulher
a quem o tempo
muito ensinou.
Ensinou a amar a vida.
Não desistir da luta.
Recomeçar na derrota.
Renunciar a palavras e pensamentos negativos.
Acreditar nos valores humanos.
Ser otimista.
(Cora Coralina, 1997, p. 145)*

Escrever um memorial é, antes de tudo, refletir sobre nossa trajetória de vida à luz do presente. Essa não é uma tarefa fácil, pois a vida é constituída por momentos tanto felizes quanto dolorosos e pode envolver angústias. Por essa razão, decidi revisitar meu percurso com as lentes do otimismo, não um otimismo ingênuo, que ignora os tempos difíceis que atravessamos, mas sim, o otimismo esperançoso de Paulo Freire, sobre o qual tanto refletimos nas disciplinas do Mestrado Profissional. Essa perspectiva me leva a reconhecer que minha trajetória foi constituída de momentos que, embora difíceis, foram de muito aprendizado e transformações, contribuindo para que eu me tornasse uma pessoa mais madura, capaz de contemplar as coisas simples da vida, como a natureza, a saúde e a família.

De acordo com Manoel de Barros (2015 p. 83) “É preciso transver o mundo”, e, nesse processo, o comum pode se transformar em algo extraordinário. Com essa perspectiva, optei por rememorar momentos saudosos, afetivos e alegres que me constituíram e me ajudaram a compreender que a vida é repleta de ressignificações, visto que o mais importante são as lentes que utilizamos para ver o mundo. Compreender nossa trajetória envolve também fazer uma leitura dos diversos contextos que vivenciamos, pois, como assevera Freire (1989, p. 9), “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Esse movimento de rememoração colabora com a nossa formação.

Durante minha trajetória escolar fiz muitas amizades, brinquei muito, estudei e me diverti. Minha infância foi prazerosa e repleta de experiências gratificantes, como as viagens em família, passeios na casa dos tios e tias e as brincadeiras com os

primos e primas. A família sempre foi uma referência valiosa em minha vida, servindo como base e alicerce na superação de obstáculos. Foi com o incentivo da minha mãe que ingressei no magistério e hoje sou professora.

Para minha mãe, a escola sempre estava em primeiro lugar. Ela se dedicou para garantir que meus irmãos e eu tivéssemos um bom desempenho escolar. Naquela época, o respeito pelas professoras era uma norma; elas sempre tinham razão, então o meu comportamento na escola devia ser um reflexo desse valor, pois minha mãe não aceitava reclamações.

Assim, minha juventude se encheu de memórias afetivas que contribuíram para a formação de minha identidade, uma pessoa que tem defeitos, mas que também é determinada, empática, justa e leal. O mais importante é que, com o tempo, percebi que estamos sempre mudando e aprendendo com as experiências que vivemos.

Conforme Nóvoa (2014, p. 172) afirma, “Ninguém forma ninguém, mas a formação pertence a quem se forma”, e essa formação acontece no decorrer da vida, por meio de nossas experiências. Josso (2014, p. 49) complementa que “Para ser considerada formativa, uma vivência precisa ser refletida e ressignificada”. Minha concepção sobre formação mudou e hoje questiono se o que estão “vendendo” por aí é formação.

Depois de tantas formações, percebo que o que realmente importa são as experiências. Em uma sociedade que cada vez mais exige certificados para o acesso a um emprego, acabei entrando na chamada “indústria dos certificados”, cursando Administração, Pedagogia e Letras. Embora todas essas áreas façam parte da minha identidade, tenho certeza de que esta não se limita a esses títulos.

Uma experiência que marcou profundamente minha vida foi quando morei dois anos e meio no Pará, em 2005, em meio à Floresta Amazônica, na zona rural, em um vilarejo muito pequeno. Conviver com pessoas simples e fazer uma imersão em uma cultura bem diferente da paulistana, além de estar em contato com paisagens exuberantes, foi uma experiência que, de fato, me tornou um ser humano melhor.

No Pará, localizado na região Amazônica, como em qualquer lugar do Brasil, a desigualdade é muito grande. A diferença entre a realidade dos grandes proprietários de terra e dos pequenos agricultores é gritante. Conviver com pequenos agricultores, muitos dos quais não sabiam ler, mas que me ensinaram

lições que eu nunca havia lido em nenhum livro, foi uma experiência, sem dúvida, formativa. Não ter acesso à água encanada, ter que lavar roupa no rio e carregar água para encher o filtro de casa, foi uma experiência enriquecedora. A luz elétrica não chegava em todos os lugares daquela região e conviver lamparinas, dormir em rede e comer carne seca, certamente me ajudou a valorizar as coisas simples da vida.

Trabalhei por dois anos e meio como professora no Pará, em escolas com condições precárias, em uma região de grandes proprietários rurais, cujos filhos(as) estudavam em instituições particulares nas cidades próximas. Aprendi muito com aquelas crianças que frequentavam a escola, pois elas não se conformavam com as dificuldades enfrentadas por suas famílias e aspiravam ter um futuro melhor. Contudo, muitas delas abandonavam os estudos muito cedo para se casar e reproduzir uma vida muito parecida com a dos seus pais, envolvendo-se em um ciclo que se repetia através das gerações.

Ao retornar a São Paulo tinha amadurecido muito, mas também trouxe muitas decepções em relação à educação. Não era fácil para uma jovem compreender e aceitar as grandes desigualdades presentes em nosso país e que estão presentes em cada sala de aula.

Decepcionada com a educação, decidi cursar Administração, mas sentia muita saudade da docência. Não me conformava com a lógica empresarial, centrada no lucro, e sentia falta de um dos ideais educacionais que é o de formar cidadãos e cidadãs para que estes(as) tenham um presente e futuro melhor. Desta forma, comecei a prestar concursos e, ao ser aprovada em um deles para auxiliar de creche, entendi que meu lugar era na educação.

Depois de dois anos como auxiliar de creche, passei no concurso para o cargo de professora na Prefeitura de Santo André, um dos momentos mais felizes da minha vida. Algumas decisões definem quem nos tornamos pelo resto da vida e, assim, me tornei professora, com muito orgulho.

Essa profissão, embora não receba o reconhecimento que merece, para mim representa a realização de um sonho. Ser professora sempre foi sinônimo de felicidade e realização. Reconheço as dificuldades e a falta de recursos, aspectos que não podem ser romantizados, mas agradeço a Deus por ter vivido a experiência de ser professora. Eu quase mudei de profissão e corri o risco de me tornar uma pessoa infeliz com minhas escolhas; talvez por isso eu valorize tanto minha carreira.

Para ser professora primeiramente tive que aprender a esperar, a olhar para as crianças e acreditar que elas podem romper ciclos que suas famílias vivenciam e fazer a diferença em suas vidas.

Fui a primeira da minha família a estudar em uma universidade pública. Em 2015, concluí minha pós-graduação em Ciências e Tecnologia na Universidade Federal do ABC (UFABC). Durante esses dois anos de estudo, minha monografia foi escolhida para compor um livro que a UFABC publicou. O nome do livro é “Reflexões sobre a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Santo André”. Para mim foi um sonho realizado.

Agora, serei a primeira da minha família a obter um Mestrado, por isso não devo deixar de esperar. Se eu mesma consegui quebrar ciclos, como não poderei acreditar que meus alunos e minhas alunas também não sejam capazes de fazer o mesmo?

Acredito em uma educação que transforma vidas e que o(a) professor(a) se forma enquanto educa seus alunos(as). Posso confirmar essa convicção por minha própria trajetória. O percurso formativo de um(a) professor(a) é composto de um reinterpretar-se constantemente e é nas ressignificações que entendemos nossa identidade.

Ao refletir sobre minha trajetória, compreendo que acreditar em seus alunos e alunas é também fruto da crença em si mesmo(a).

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem sua origem nas formações continuadas das quais participei e que contribuíram para que fosse construída uma postura mais reflexiva, principalmente a respeito de minha trajetória formativa e, também, mais investigativa, levando-me a tentar responder questionamentos oriundos dos mais diversos problemas enfrentados no cotidiano das instituições de Educação Infantil.

As questões ambientais sempre foram muito fortes em minha prática educativa. Com o passar dos anos de experiência docente, elas tornaram-se ainda mais evidentes, o que me levou a refletir sobre minha trajetória formativa, retomando vivências de quando lecionei por dois anos no estado do Pará, em comunidades rurais em meio à Floresta Amazônica. Nesse processo reflexivo, ficou evidente que essa conectividade com a natureza está vinculada às minhas experiências de vida.

Em minha trajetória profissional como docente em três redes municipais de ensino, com características bem distintas, foi possível ter uma visão mais macro das estruturas atuais das creches e de algumas problemáticas que envolvem a prática educativa e a concepção dos espaços educativos. Algumas dessas creches contavam com área externa pequena ou não a possuíam; outras, cuja concepção de educação infantil permitia, colocaram grama sintética ou deixaram tudo cimentado, impossibilitando as crianças do contato com elementos naturais de grande importância. Essa privação do contato com a natureza também se observava no ambiente familiar, haja vista os relatos, que ouvimos como docentes, de famílias com carga horária de trabalho excessiva, o que as deixam sem tempo para frequentar parques com as(os) filhas(os), ou ainda, de outras famílias, que moram em apartamento, e as crianças acabam tendo acesso a um espaço muito limitado para brincar, por vezes, no interior do próprio apartamento, sem área externa.

Sempre me provocou estranheza, em dias de sol, entrar em uma creche com área externa vazia e as crianças em sala, sentadas em roda, com brinquedos espalhados pelo chão ou fazendo atividades impressas totalmente inapropriadas. Será que essas crianças não teriam vivências mais significativas na área externa explorando elementos naturais?

De acordo com Tiriba (2005), só podemos amar aquilo que de fato conhecemos. Como termos crianças que amem a natureza se estas estão distantes,

cercadas de paredes e concretos? Como conhecer algo do qual não há apropriação? Só é possível amar aquilo com o que nos relacionamos concretamente, ou seja, esta aproximação não pode ser abstrata, mas concreta.

Com planejamento, muitas propostas pedagógicas realizadas em sala podem ser organizadas na área externa como, por exemplo, roda de conversa, roda de música, contação de história, propostas com tintas, circuitos, brincadeiras etc., visando aprender *com* e *na* natureza.

Barros (2018) elucida que no Brasil a concentração da população em cidades cresceu de 75,6% em 1991 para 84,7% em 2015. Considerando que um número cada vez maior de crianças vive sua infância entre a casa e a creche e muitas moram nas grandes cidades, onde o acesso às áreas verdes é mais limitado, a creche torna-se um espaço fundamental para proporcionar às crianças vivências que serão levadas por toda a sua história de vida.

Atualmente são evidentes os efeitos da urbanização. Entre tantos é possível citar a redução de áreas verdes, a falta de espaços públicos que promovem proximidade com a natureza como praças, parques e reservas ambientais, o que nos impele a passar cada vez mais tempo em ambientes fechados, isolados(as) e em frente às telas. Diante disso, é importante pensar: que proximidade as gerações atuais estão tendo com a natureza?

Considerando a importância de a nova geração ter maior conexão com a natureza para aprender a amá-la, respeitá-la e preservá-la, é imprescindível a qualificação dos(as) profissionais da educação, principalmente da infantil, de modo a sensibilizá-los(as) de que não é somente com lápis e caderno dentro de uma sala de aula que se aprende, mas que a natureza também pode proporcionar experiências ricas em aprendizado. Não adianta ter um grande parque do lado externo se o(a) professor(a) olhar aquele espaço somente como um momento de descanso entre uma atividade e outra, e as salas como as únicas responsáveis pelo aprendizado das crianças.

Ao iniciar sua prática docente, os(as) profissionais carregam consigo uma série de crenças, atitudes e emoções, muitas vezes, resultados das recordações dos diversos anos de escolarização. É possível perceber, observando algumas práticas docentes, que nem sempre a formação continuada consegue ser significativa para esses(as) profissionais de modo a desconstruir algumas crenças que não fazem mais sentido na educação das crianças pequenas.

Vivemos hoje em uma sociedade com grandes transformações, convivemos com grande aparato tecnológico, as indústrias produzem cada vez mais, a mídia estimula o consumo, as áreas urbanas têm aumentado e, principalmente, após o período pandêmico, a qualidade de vida tornou-se ponto-chave nas discussões. Mesmo com tantas mudanças, ainda persistem formações docentes centradas em fornecer modelos de práticas em que cabe ao(a) professor(a) reproduzir ou adaptar à sua turma, persistem também algumas formações conteudistas que terminam deixando os(as) professores(as) desacreditados(as) das propostas formativas que lhes são apresentadas.

Pautada em contextos formativos como os citados acima, Josso (2014) investiga a formação continuada de professores e professoras realizando indagações como: “O que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?” (Josso, 2014, p. 57). Partindo de questionamentos como estes, a autora procura discorrer sobre os entrelaçamentos complexos entre formação e escola, nos quais se evidenciam os saberes experienciais, as narrativas, as práticas e as teorias. Considerando que algumas formações não levam em conta as experiências de vida e as complexidades existenciais, Josso (2014) investiga as histórias de vida, levando o(a) participante a refletir e a compreender seu próprio processo de formação com o objetivo de aprender a aprender.

Em consonância, reconhecendo a importância das histórias de vida na formação docente, Nóvoa (2014) enfatiza que o método autobiográfico procura repensar a ideia que temos hoje de formação, ressaltando a compreensão de que “[...] ninguém forma ninguém, mas a formação pertence a quem se forma” (Novoa, 2014, p. 172). Desse modo, essa abordagem deve ser entendida como uma tentativa de encontrar estratégias que permitam ao indivíduo/sujeito tornar-se autor(a) do seu processo de formação, rompendo com a visão de uma formação que está presente somente nas instituições que oferecem certificações e partindo para a concepção de uma formação que vai acontecendo com o decorrer das diferentes experiências de vida.

Ao apresentar o projeto de pesquisa para o ingresso no Mestrado, a intenção era compreender o papel do autoconhecimento e sua influência em propostas pedagógicas com a natureza. Porém, depois que se iniciaram as aulas e por meio da leitura das bibliografias estabelecidas nas reuniões de orientação, definiu-se

como objeto de estudo “A formação continuada por meio das experiências de vida dos(as) docentes das creches de Santo André, repensando práticas que levem em consideração vivências *com* e *na* natureza”, tendo como pergunta orientadora desta investigação: como a formação continuada, por meio das histórias de vida, com professores e professoras de Santo André, possibilita repensar práticas que levem em consideração vivências *na* e *com* a natureza?

A premissa é que a formação continuada, por meio das histórias de vida, pode proporcionar momentos de reflexão aos(às) participantes sobre seu processo formativo, contribuindo para o resgate da identidade docente e empoderando os(as) profissionais para repensarem suas práticas e potencializar as situações de aprendizagem. O que esta pesquisa pretendeu foi recorrer à história de vida para que aconteça uma reflexão do presente e capacidade de projetar o futuro com práticas emancipadoras.

Como objetivo geral buscamos compreender como a formação continuada, por meio das histórias de vida, com professores e professoras de uma creche conveniada do município de Santo André, possibilita repensar práticas que levem em consideração vivências *na* e *com* a natureza.

Como objetivos específicos têm-se:

- I) Conhecer a trajetória de vida dos(as) professores(as);
- II) Rememorar situações em que houve conectividade com a natureza;
- III) Identificar as concepções dos(as) professores(as) sobre o trabalho com a natureza na creche;
- IV) Identificar, a partir da percepção dos(as) professores(as), vivências com a natureza na prática educativa da creche;
- V) A partir dos resultados da pesquisa elaborar um Caderno de narrativas.

Em face destes objetivos, a opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento o método autobiográfico. A pesquisa foi realizada com seis docentes de uma creche conveniada do município de Santo André.

A fundamentação teórica contou com os estudos e pesquisas de Léa Tiriba (2005), António Nóvoa (2014), Marie Christine Josso (2014), Paulo Freire (1996), entre outros(as) que fizeram importantes reflexões sobre a temática abordada nesta

pesquisa¹.

Diante do exposto, esta pesquisa justifica-se para que os(as) professores(as), ao rememorar suas histórias de vida, possam refletir sobre seu processo formativo, pois rememorar não é somente relembrar, mas ressignificar e atribuir um novo sentido ao vivenciado. Este processo corrobora a autoformação no sentido de que não há formação específica que forme o sujeito, mas sim, a prática pedagógica, que é a soma de todas as vivências e formações que estes(as) profissionais viveram.

Além disto, ocorrerá a recordação de histórias de vida em meio à natureza para cooperar com a sensibilização sobre a importância da conectividade das crianças com esta. Tendo em vista uma sociedade na qual a expectativa é que as áreas urbanas cresçam e, conseqüentemente, as áreas verdes diminuam, esta pesquisa pretende resgatar essas vivências, a fim de provocar reflexões sobre o quanto o contexto social em que estamos inseridos hoje contribui para que nos esqueçamos da importância da nossa conectividade e das gerações futuras com a natureza.

No que tange à revisão bibliográfica, em uma pesquisa no portal de periódicos da CAPES, com as palavras-chave “formação continuada” e “histórias de vida”, na busca de artigos entre 2018 e 2022, foi encontrado um total de 200 trabalhos, sendo refinados de acordo com a pertinência da temática para esta pesquisa. Ao recorrermos à leitura dos títulos e dos resumos, chegamos a sete trabalhos que são elencados a seguir.

O estudo apresentado no artigo “O memorial autobiográfico como nova possibilidade didática nos processos de formação docente de professores da Educação Infantil” (Silva, 2021), tem como objetivo discutir a importância do memorial autobiográfico nos processos de formação docente. Utiliza a construção de memoriais em um curso de extensão com professores(as) de Educação Infantil. Neste os(as) cursistas fazem uma análise da sua história de vida-formação, buscando as relações nos fundamentos teóricos trabalhados ao longo do próprio curso. Como resultados evidenciam-se a importância da formação por vias autobiográficas, como um potente mecanismo para a escuta dos(as) professores(as) e construção da autonomia em seu processo formativo.

No artigo “Ressonâncias de narrativas autobiográficas na formação

¹ Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

continuada de professores” (Brito, 2021), as narrativas são abordadas na formação continuada de professores(as) dos anos iniciais do ensino fundamental, com o objetivo de analisar suas ressonâncias nos processos de autoconhecimento, de autoformação e de compreensão das condições objetivas e subjetivas dessa formação e da prática docente. Os resultados apontam para a importância de uma formação contextualizada, em sintonia com a profissão docente, que favoreça o compartilhamento de experiências e conhecimentos.

O estudo “História de vida e Método Autobiográfico – uma nova perspectiva de formação a autoformação” (Costa; Holanda, 2021) apresenta uma reflexão importante para a formação de professores(as), evidenciando no trabalho a autobiografia de dois docentes da área de Geografia. As narrativas revelam a necessidade do processo de formação/autoformação e sua contribuição para uma postura crítica que deve prevalecer nas aulas dessa disciplina.

Em “A narrativa autobiográfica na formação docente” (Onófrío, 2022), o autor procura refletir sobre a relação entre a formação docente e sua prática pedagógica. Para tanto, utiliza como base metodológica o método autobiográfico. Durante a pesquisa é realizada a análise da narrativa autobiográfica de três profissionais da educação de uma escola municipal de ensino do interior de São Paulo. Como resultados apresenta a narrativa autobiográfica como formação em diálogo com a vida e a construção do conhecimento como resultado do compartilhamento de experiências com o(a) outro(a).

No artigo “Saberes docentes a partir de uma história de vida na formação: como me fiz professor” (Castro, 2021) é apresentado o percurso formativo de um docente, autor e pesquisador. Década a década são narrados os momentos que marcaram a biografia do docente, considerando aspectos da história e política brasileira e sua prática nas instituições em que atuou. Todo esse processo é fundamentado na pesquisa autobiográfica. Os resultados evidenciam a construção de conhecimento em sua trajetória e o movimento constante de reflexão sobre o tornar-se professor.

O estudo “A formação continuada de professores: possíveis contribuições das narrativas compartilhadas” (Falcão, 2020) realiza uma pesquisa bibliográfica, tendo como foco os seguintes temas: formação humana, formação de professores, formação continuada, identidade docente e narrativas. Para refletir sobre a formação docente, a autora partiu das seguintes questões: como as concepções de educação

e de atuação dos professores, compartilhadas em sala de professores, contribuem para a formação docente? Qual a importância, na formação continuada de professores, dos compartilhamentos entre pares? A análise dos dados revelam que a formação de professores(as) precisa ter foco no espaço escolar e ser responsabilidade da comunidade docente e não somente dos(as) formadores(as) de professores(as), fundamentada em seus questionamentos e narradas em ambientes da escola.

Em “Metodologias de narrativas autobiográficas na formação de educadores” (Ventura; Cruz, 2019), o pesquisador e a pesquisadora estudam narrativas autobiográficas de um grupo de alunas egressas do curso de Pedagogia. O movimento de pesquisa e formação oferecido no referido curso priorizou três momentos (auto)formativos interdependentes: o exercício da experiência narrativa, a socialização da experiência narrativa e a (meta)reflexão sobre a experiência narrativa. Além de descrever o funcionamento do curso, o presente artigo apresenta os fundamentos da metodologia de formação continuada com narrativas e os resultados da pesquisa com memoriais autobiográficos. Como resultado evidencia o processo formativo autobiográfico como proposta para ressignificações identitárias. Dessa forma, revela-se a sabedoria de múltiplos narradores(as) anônimos(as), cada um(a) com sua porção de experiência a partilhar.

Em outro levantamento bibliográfico realizado no Google Acadêmico com as palavras-chave “professores da educação infantil” “educação ambiental” e “história de vida” foi encontrado um total de 116 trabalhos, sendo refinados de acordo com pertinência da temática para esta pesquisa. Ao recorreremos à leitura dos títulos e dos resumos, chegamos aos trabalhos que são elencados a seguir.

O estudo apresentado no artigo “Educação ambiental e histórias de vida de professores da educação infantil” (Arruda; Andrade, 2022) realiza uma pesquisa com o objetivo de debater sobre a educação ambiental por meio das histórias de vida obtidas nos relatos orais, possibilitando uma reflexão do caráter multidimensional do humano para contribuição do desenvolvimento profissional e pessoal dos participantes. Os resultados apontam a narrativa autobiográfica como instrumento potente na defesa do meio ambiente; os(as) professores(as) que participaram da pesquisa, cada um(a) a seu modo, posicionaram-se em defesa da educação ambiental.

O estudo apresentado na Tese de Doutorado “Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras(es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal” (Dias, 2021) situa-se nos atravessamentos presentes na região de intersecção entre a história de vida e a formação de professores(as), tendo como referencial teórico-metodológico o Método Biográfico, com perspectiva nas narrativas construídas no contexto de entrevistas semiestruturadas e biográficas. A análise dos dados revela a importância da formação em educação ambiental para os(as) professores(as), principalmente políticas governamentais ambientais.

As pesquisas expostas realizam importantes considerações sobre as narrativas biográficas, abordam diferentes estratégias de utilização, apontando quais resultados foram alcançados, discorrem sobre as contribuições do método para o desenvolvimento de uma postura crítica etambém para o resgate da identidade docente, colocando-se como instrumento eficaz na formação continuada de professores(as). Nesse sentido, constituem-se em importante material para o diálogo com a pesquisa que aqui se propõe.

Em um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as palavras-chave “educação ambiental” “educação infantil” e “formação de professores” foi encontrado um total de 74 trabalhos. Alguns títulos foram escolhidos devido à pertinência das temáticas para este estudo.

A pesquisa “O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil” (Della Flora, 2019) tem como objetivo analisar o brincar de crianças com elementos da natureza no espaço do parque. Nela as crianças são compreendidas enquanto seres constituídos de natureza e cultura, exploram e experimentam os mais diversos espaços e materiais e constroem enredos originários da cultura nas quais estão inseridas. Os resultados demonstram a importância da proximidade com a natureza e a defesa do parque como lugar potente nos diferentes cenários das brincadeiras das crianças.

A Dissertação de Mestrado “Percepção de professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre sua prática de educação ambiental” (Paixão, 2009) procura identificar modalidades de práticas educativas de educação ambiental na educação infantil e no ensino fundamental a partir das percepções dos professores sobre elas. Cento e quinze professores atuantes na educação infantil e no ensino fundamental responderam ao questionário da pesquisa, realizado na formação

continuada, na qual cursaram o módulo "Fundamentos da Educação Ambiental" do Projeto Piloto do Programa EDUCIMAT – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, no ano de 2005.

O estudo apresentado na Dissertação de Mestrado “Educação ambiental na educação infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola” (Arnholdt, 2018) descreve que as crianças vêm convivendo cada vez mais com uma realidade urbana e tecnológica, distanciando-se, muitas vezes, das interações com a natureza. Assim, defende que a formação docente, ciente dessa realidade, qualifique os processos de ensino e de aprendizagem e contribua na reflexão e transformação das práticas pedagógicas. Como resultado a pesquisa demonstra que as crianças passam longos períodos na escola, cabe a esta garantir o convívio com a natureza no ambiente escolar, o convívio com o(a) outro(a) e a oportunidade de aprender em conexão com a terra, as plantas e outros elementos naturais.

A Dissertação de Mestrado “A formação continuada do professor da educação infantil em educação ambiental: uma proposta dos profissionais da rede municipal de São José dos Pinhais” (Gesser, 2022) aborda a formação continuada do professor da educação infantil em educação ambiental e busca responder à questão: o que os professores da educação infantil da rede municipal de São José dos Pinhais esperam de uma formação continuada em educação ambiental? Como resultado, a pesquisa apresenta os princípios estruturantes para a formação continuada em educação ambiental.

A pesquisa “O sentimento de pertença nas crianças da educação infantil em relação à água nos espaços educativos” (Morhy, 2018) tem como tema a água e busca indicar caminhos pedagógicos para aflorar o sentimento de pertença das crianças pequenas na educação infantil em relação à água. O estudo constrói categorias para sistematizar o indicador do sentimento de pertença, objetivando registrar mudanças de hábitos e atitudes das crianças em relação ao elemento água e ao meio ambiente como um todo. O estudo aponta a pertença por meio das falas, atitudes e comportamento das crianças pequenas, tendo como base aspectos intangíveis como sentimentos, emoções, valores entre outros.

Em um levantamento bibliográfico realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com as palavras-chave “criança” “natureza” e “educação infantil” foi encontrado um total de oito trabalhos, asendo refinados de

acordo com a pertinência da temática para esta pesquisa. Ao recorrermos à leitura dos títulos e dos resumos, chegamos aos trabalhos que são elencados a seguir.

O estudo apresentado na Dissertação de Mestrado “A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores” (Lima, 2015), considera as crianças enquanto seres constituídos de natureza e de cultura, que necessitam de convívio com o mundo natural, sendo este um dos seus direitos inalienáveis e uma das condições para que elas se desenvolvam plenamente. A pesquisa buscou sistematizar significados e sentidos expressos pelas crianças quando convivem e atuam nas áreas verdes e discutir de que modo estes sentidos contribuem para sua formação enquanto seres constituídos de múltiplas dimensões. A análise dos dados demonstra a importância de experiências com a natureza para construção de conhecimentos que influenciarão seus posicionamentos e escolhas, e incluirão posturas solidárias e éticas diante da vida.

Na Tese de Doutorado intitulada “Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos” (Castelli, 2019) buscou-se compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na educação infantil e quais os desdobramentos dessa relação para elas. Foi evidenciado que esse contato com a natureza na educação infantil pode provocar relações afetivas que aumentam a potência de agir das crianças, dentre as quais foram destacadas relações concernentes à aprendizagem.

As pesquisas apresentadas evidenciam os benefícios do convívio com o mundo natural na educação infantil, apontando caminhos para a formação continuada em consonância com um professor(a) reflexivo(a) e pesquisador(a), disposto(a) a qualificar os processos de ensino e aprendizagem, transformando a prática pedagógica.

Diante do exposto, esta dissertação está organizada em sete seções. A primeira, de caráter introdutório, contextualiza a escolha do tema e o delineamento das demais etapas da pesquisa, além de apresentar o levantamento bibliográfico realizado.

A segunda seção – O desamparado da infância na creche – discorre sobre as concepções de infância, criança e creche, ressaltando a importância da conexão da criança com a natureza desde a educação infantil.

A terceira seção – Formação docente e o método autobiográfico – apresenta as diferentes concepções sobre formação em diversos períodos da história da

educação brasileira, enfatizando a formação por meio do método autobiográfico, de modo a respeitar as individualidades dos sujeitos e valorizar as suas vozes.

A quarta seção – Percurso metodológico – discute a escolha do tema, o método e os instrumentos de coleta de dados, e destaca a importância do método autobiográfico na construção do conhecimento.

A quinta seção – Encontros formativos: a construção da história de formação como um percurso de autoconhecimento – apresenta e analisa as narrativas das sete professoras participantes da pesquisa e dos encontros formativos na creche, à luz do referencial teórico da pesquisa.

A sexta seção – Caderno de narrativas docentes: repensando práticas que levem em consideração vivências *na* e *com* a natureza – apresenta o produto educacional resultante desta pesquisa. Trata-se de um material formativo destinado aos(as) profissionais da educação, em especial, àqueles(as) que são responsáveis pela formação docente.

Por fim, a última seção – Considerações finais – realiza uma reflexão sobre o processo da pesquisa e os principais conhecimentos construídos.

2 O DESEMPAREDAMENTO DAS INFÂNCIAS NA CRECHE

As últimas décadas vêm evidenciando a desconexão dos seres humanos com a natureza. Diversos têm sido os motivos desse afastamento: o crescente êxodo rural; o uso intenso de tecnologias; cidades com poucos parques ou áreas verdes acessíveis, o que dificulta o acesso da população a ambientes naturais próximos de suas residências; preocupações com a segurança pessoal, que podem desencorajar atividades ao ar livre, entre outros. Esses fatores combinados contribuem para um distanciamento gradual das pessoas em relação à natureza, resultando em consequências para a saúde física e mental, bem como para a conscientização e proteção ambiental.

Ante este cenário, devemos nos questionar sobre quais as vivências que temos oportunizado às crianças nas instituições de educação infantil, se essas vivências oferecem qualidade de vida saudável e como podemos melhorá-las, a fim de que as crianças, desde bem pequenas, comprometam-se com o cuidado de si, do(a) outro(a) e do planeta.

Com atenção a estas questões, a presente seção propõe uma reflexão sobre a urgência do desemparedamento da infância. Nesse sentido, discorre, em um primeiro momento, sobre as concepções de criança, infância e creche, com destaque para a indissociabilidade de suas funções de cuidar e educar. Na sequência, problematiza a importância das vivências da criança com a natureza, na construção de seu pertencimento e do papel da creche na ruptura do “emparedamento” da infância.

2.1 Criança, infância e creche: tecendo fios e construindo poéticas

O tecelão é, por excelência, aquele que une os fios numa trama. Tece com tear de madeira cujas pequenas partes, rocas, pentes, novelos, vão constituindo, pouco a pouco, a paisagem urdida de algo que até então eram fios enovelados em si mesmos. (Ferreira Santos, 2004, p. 159 apud Friedmann, 2011, p. 34).

Os fios, pontos e laços que se seguem procuram entrelaçar as concepções de criança, infância e creche, refletindo as relações que permeiam estes conceitos, bem como as influências na prática cotidiana das instituições educacionais, visto que os

contextos educativos não são neutros, mas atravessados pelas compreensões da comunidade escolar e da sociedade sobre o que significa educar crianças pequenas.

Para iniciar a tessitura de alguns construtos, citamos Friedmann (2011), que indaga: “Qual é o nosso referencial de infância? De que crianças falamos ou em que crianças pensamos quando planejamos aulas, atividades ou encontros voltados para elas? Quem é esta criança real, à nossa frente?”. (Friedmann, 2011, p. 25). Em uma resposta rápida a tais indagações é possível respondê-las partindo do ponto de vista adultocêntrico, que compreende a criança como alguém que não é, mas que virá a ser, como um projeto de futuro.

Na construção desta trama conceitual, é importante considerar que muitos estudos, em diferentes áreas do conhecimento (psicologia, pedagogia, filosofia, medicina, sociologia entre outras), já foram realizados a respeito da criança, trazendo contribuições importantes sobre seu desenvolvimento e suas formas de viver e aprender. Nesta investigação, recorreremos também à antropologia da infância, que “[...] se dedica a entender o ponto de vista daqueles sobre quem e com quem se fala, seus objetos de estudo”. (Cohn, 2005, p. 8).

Na compreensão antropológica da infância é preciso romper com uma visão negativa da criança, que termina por corroborar com uma ruptura entre o mundo adulto e infantil. Assim,

[...] precisamos nos desvencilhar das imagens preconcebidas e abordar esse universo e essa realidade tentando entender o que há neles, e não o que esperamos que nos ofereçam. Precisamos nos tornar capazes de entender a criança e seu mundo a partir de seu próprio ponto de vista. (Cohn, 2005, p. 8)

Cohn (2005) reconhece a criança como sujeito, com uma função ativa na constituição das relações sociais, uma vez que ela interage ativamente com o mundo físico e social, “[...] sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (Cohn, 2005, p. 28), rompendo, portanto, com uma imagem da criança como mera reprodutora da cultura e em preparação para vida adulta. A criança é, portanto, um sujeito social ativo e atuante, também produtor de cultura.

A compreensão da criança como seres potentes, atuantes e produtores de cultura, vai ao encontro do que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010, p. 12). Nesse documento, a criança é

considerada como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

No intuito de desmistificar as imagens de criança presentes no imaginário social, buscamos inspiração em Manoel de Barros (2001), que retrata o universo infantil de forma poética, destacando seu protagonismo e características como exploradora, curiosa, imaginativa, inventiva, pesquisadora etc. Para o poeta, tudo aquilo que muitos(as) adultos(as) não valorizam na criança, justificando ser menos importante, ele vê como sabedoria. Daí, ao rememorar sua infância, demonstra o quão de beleza existe nela:

Antes a gente falava: faz de conta que
este sapo é pedra.
E o sapo eras.
Faz de conta que o menino é um tatu.
E o menino eras um tatu.
A gente agora parou de fazer comunhão de
pessoas com bicho, de entes com coisas.
A gente hoje faz imagens.
Tipo assim:
Encostado na Porta da Tarde estava um
caramujo.
Estavas um caramujo – disse o menino.
Porque a Tarde é oca e não pode ter porta.
A porta eras.
Então é tudo faz de conta como antes?
(Barros, 2001²)

O poema revela uma criança que vê beleza e se encanta com o que é simples, contrastando com o universo adulto, quase sempre marcado pelo excesso de trabalho e falta de tempo, marcas de um sistema capitalista perverso, que intenta roubar sua capacidade de se impressionar com o que é corriqueiro do dia a dia, de se encantar com a vida, de reencontrar-se com sua infância.

Sobre o conceito de infância, esta investigação vem enlaçar os fios que perpassam construções históricas, no intuito de compreender como chegamos à concepção atual de infância. Sendo uma construção social, a compreensão da infância é marcada por diversos fatores que marcam cada cultura em diferentes

² Poema Eras, de Manoel de Barros. Encontra-se na obra “O fazedor de amanhecer”, de 2001.

períodos, influenciando na forma como ela é vivida e experienciada pelas crianças.

Nesse sentido, Ariès (1981) concebe a infância como uma invenção da modernidade, visto que, antes desse período histórico, a criança não recebia nenhuma atenção especial e não havia uma definição para esse período da vida. Cabe ressaltar que a análise de Ariès centra-se na Europa, o que não nos permite afirmar se existia ou não, entre todos os povos, a ausência de um olhar mais sensível às crianças. Contudo, seu trabalho é pioneiro ao afirmar que as concepções de criança e infância são construções sociais e históricas, portanto datadas.

Consonante, Kuhlmann Jr. e Fernandes (2012) afirma que, no decorrer da história surgiu uma divisão na forma de definir determinados períodos da vida humana, construindo, assim, um sentimento de infância. Para este autor e esta autora “O capitalismo, o desenvolvimento do conhecimento científico e a constituição das instituições educacionais são fatores que estão associados à chamada infância moderna” (Kuhlmann Jr.; Fernandes, 2012, p. 22). Sendo assim, existem diferentes formas de viver a infância, a depender dos contextos culturais, geográficos e sociais nos quais está inserida, sendo que em cada um deles as representações sobre a infância serão distintas. Isso porque

[...] infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (Kuhlmann Jr., 1998, p.16)

Entrelaçando fios com a sociologia da infância, Sarmiento (2008) assevera que nunca antes as crianças foram objeto de tanta atenção e cuidado, não obstante, nunca sofreram tanto com a exclusão quanto na modernidade. A própria sociologia, segundo esse sociólogo, por muitos anos não estudou a infância. Isto decorre da submissão da infância ao mundo dos(as) adultos(as), em que as crianças eram vistas como “adultos em miniaturas”, estando nas instituições educacionais apenas para atingir o ideal almejado pelos(as) responsáveis.

Sarmiento (2008) salienta que a Modernidade termina por aprisionar as crianças em ambientes restritos, como sua casa, aos cuidados da família, e, por vezes, ao apoio de instituições sociais como creches. A isso define como “privatização da infância”, sua invisibilidade e destinação ao espaço privado. Afirma como necessária a promoção da infância como objeto de estudo da sociologia e a

mudança de olhar para a criança, reconhecendo-a como ator social, visto que ela já nasce sendo afetada por um contexto social marcado por conflitos e contradições.

De acordo com Friedmann (2011, p. 15):

É na infância do ser humano que tudo começa. Não somente o que é da natureza pessoal e que determina o temperamento e a personalidade de cada indivíduo, como também as relações que cada pessoa estabelece com seu entorno: os espaços de convivência, os atores que interagem com cada um de nós.

A infância é um tempo social vivido em diversos contextos, ora difíceis, marcados por tolhimento e rigidez, ora felizes, com carinho, amor e paciência, ora permeado por todos esses afetos. Observando essas experiências devemos nos interrogar sobre essas tramas que perpassam a vida das crianças e refletir se as vivências proporcionadas nas instituições de educação de fato contribuem para a construção de inteirezas, ou seja, se promovem seu desenvolvimento integral.

Larrosa (1996) denuncia como os nossos saberes e instituições procuram capturar a infância, destituindo-a de sua singularidade e heterogeneidade. O autor nos convida a pensar a infância como o “outro”:

Não obstante e ao mesmo tempo, a infância é o outro: o que, sempre muito além de qualquer captura, inquieta a segurança de nossos saberes questiona o poder de nossas práticas e abre um vazio no qual se abisma o edifício bem construído de nossas intuições de acolhida. Pensar a infância como algo outro é, justamente, pensar essa inquietude, esse questionamento e esse vazio. É insistir mais uma vez: as crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua. (Larrosa, 1996, p. 184).

A infância, à revelia dos conhecimentos produzidos pelas diversas áreas do conhecimento, continua enigmática, interrogando sobre os lugares que construímos para ela. E “Aí está a vertigem: no como a alteridade da infância nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (Larrosa, 1996, p. 185). As crianças e as infâncias, portanto, nos provocam a suspender as certezas e a olhar para o mundo com estranhamento, como uma eterna novidade.

Na trama dessa tessitura, Larrosa (1996, p. 187) defende que “A criança não é a continuidade, mas o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo

início”. Essa afirmativa nos remete a pensar se o principal equívoco da educação não foi (é) justamente o de olhar as crianças como seres que já conhecemos de antemão e de não medir esforços em transformá-las nos(nas) adultos(as) que queremos.

Larrosa (1996, p. 196) menciona que “Talvez a pior tentação a que sucumbiu a pedagogia tenha sido aquela que lhe oferecia ser dona do futuro e construtora do mundo”. Dominados(as) pela vontade de controlar, dizemos às crianças o que pensar, sentir e fazer; no entanto, agora, diante de sua agitação e relutância, devemos escutá-las, pois somente desta forma seremos capazes de nos aproximar da presença enigmática da infância e deixar-nos transformar por elas. Nesse contexto, é necessário perpassar os fios que tecem as infâncias para que possamos sensibilizar nossos olhares e construir práticas pedagógicas que respeitem a forma curiosa, inquieta e investigativa de aprender das crianças.

É por meio das tramas da infância que a criança chega, não para se adaptar a este mundo, mas para transformá-lo. Logo, cabe à educação infantil planejar novos projetos, novas perspectivas, pensando em novas dimensões sociais que acolham essa criança curiosa, exploradora, investigadora, como nos narra Benjamin (2009, p. 107):

CRIANÇA DESORDEIRA. Cada pedra que ela encontra, cada flor colhida e cada borboleta capturada já é para ela, princípio de uma coleção, e tudo que ela possui em geral, constitui para ela uma coleção única. Nela essa paixão mostra sua verdadeira face, o rigoroso olhar índio, que, nos antiquários, pesquisadores, bibliômanos, só continua ainda a arder turvado e maníaco. Mal entra na vida, ela é caçador. Caça os espíritos cujo rastro fareja nas coisas; entre espíritos e coisas ela gasta anos, nos quais seu campo de visão permanece livre de seres humanos. Para ela tudo se passa como em sonhos: ela não conhece nada de permanente; tudo lhe acontece, pensa ela, vai-lhe de encontro, atropela-a. Seus anos de nômade são horas na floresta do sonho. De lá ela arrasta a presa para casa, para limpá-la, fixá-la, desenfeitiçá-la. Suas gavetas têm de tornar-se casa de armas e zoológico, museu criminal e cripta. “Arrumar” significaria aniquilar uma construção cheia de castanhas espinhosas que são maçãs medievais, papéis de estanho que são um tesouro de prata, cubos de madeira que são ataúdes, cactos que são totens e tostões de cobre que são escudos. No armário de roupas de casa da mãe, na biblioteca do pai, ali a criança já ajuda há muito tempo, quando no próprio distrito ainda é sempre o anfitrião inconstante, aguerrido.

Sob as tessituras da criança desordeira, Benjamin (2009) chama a atenção para uma criança cujo tempo é diferente do tempo dos(as) adultos(as), cronológico, linear, cartesiano. Seu tempo é o agora, o tempo da intensidade, capaz de encontrar prazer nas coisas simples, aberta à imaginação, ao sonho e à ressignificação da

realidade. Silva e Oliveira (2023, p. 17), ao problematizarem o tempo da criança, asseveram que “Nele o tempo é o agora, o presente, em que as crianças se debruçam com intensidade a ‘caçar’ aquilo que as inquieta, que lhes chama atenção. Seu olhar captura detalhes, deslocamentos, movimentos. Sugere e coloca em suspense as certezas”.

Suspender as certezas é um desafio que está posto às instituições de educação infantil, que precisam (re)pensar suas concepções de criança e infância de modo a conhecer as potencialidades das meninas e dos meninos e com elas e eles construir espaços também potentes. Concordamos com Rinaldi (2013, p. 122), quando ela ressalta que:

A instituição escolar, na verdade, pode desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica, na medida em que esse momento (projeção) e esse lugar (escola) podem ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimentos já estabelecidos, mas um lugar para verdadeira criatividade. (Rinaldi, 2013, p.122)

Pensar o papel das instituições de atendimento à primeira infância nos remete a compreender como estas foram se modificando ao longo da história em função das concepções de criança e infância que as marcaram, isso em razão de que “A concepção de criança e de infância norteia o tipo de acolhimento instituído e que esta se transforma sendo continuamente condicionada e tangenciada pelas questões sociais, econômicas e políticas de cada período histórico”. (Guimarães, 2017, p. 84).

As primeiras creches no Brasil são criadas com um caráter assistencialista e destinadas às crianças pobres presentes nas instituições encarregadas dos seus cuidados. “Sendo assim, por volta do final do século XIX, no lugar de uma política educacional, havia uma política jurídico-assistencial de atenção à criança” (Guimarães, 2017, p. 99). De acordo com Kuhlmann Jr (1998), as creches, escolas maternas e jardins-de-infância passam a fazer parte do conjunto de instituições da sociedade industrial em progresso, com a finalidade de prestar cuidados aos(as) filhos(as) de operários(as). Guimarães (2017, p. 105) elucida que:

Em 1932, o trabalho feminino é regulamentado e as creches em empresas com mais de 30 funcionárias passam a ser de caráter obrigatório. Na década de 1990, a Constituição de 1988 passa a prever creches gratuitas para crianças de zero a seis anos, destinadas às mães trabalhadoras.

No estado de São Paulo, desde dezembro de 1920, a legislação previa a instalação de escolas maternas, com a finalidade de prestar cuidados aos filhos e filhas de operários(as), preferencialmente junto às fábricas que oferecessem local e alimento para as crianças. As poucas empresas que se propunham a atender essas crianças o faziam desde o berçário, ocupando-se também da instalação de creches, em um trabalho que pouco valorizava o desenvolvimento e aprendizagens das crianças e que reafirmava a dicotomia entre cuidados e educação.

Conforme Kuhlmann Jr. (1998), as creches foram reivindicação de movimentos sociais que as concebiam como meio de educação para uma sociedade igualitária, na qual todas as crianças, independentemente da classe social, conseguiram ter acesso a um desenvolvimento integral. No interior dos movimentos sociais também existiam os ideais socialistas e feministas que, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de garantir às mães o direito ao trabalho.

Verificamos, portanto, que a luta pela creche e pela pré-escola pública, democrática e popular confundia-se com a luta pela transformação política e social mais ampla. Kuhlmann Jr. (1998, p. 11) assevera que:

A ampliação do trabalho feminino nos setores médios leva também a classe média a procurar instituições educacionais para seus filhos. A temática contracultural e a sua crítica à família e aos valores tradicionais inspiraram estudantes e profissionais, assim como foram referência para a criação de pré-escolas particulares. [...] O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres.

Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança, visto que esse espaço também é promotor do desenvolvimento integral das crianças.

A discussão sobre o papel da educação infantil encontrava fortes argumentos para se entender a orientação assistencialista como não-pedagógica, tanto em aspectos administrativos – como a vinculação de creches e pré-escolas a órgãos de assistência social [...]. (Kuhlmann Jr., 2000, p. 14).

Discussões relacionadas ao cuidar e ao educar permeavam os contextos

educacionais, compreendendo-se que, uma instituição que tivesse como premissa somente o cuidar poderia estar negligenciando o desenvolvimento integral da criança. Soma-se a isso o mito da privação cultural, justificativa encontrada para responder aos altos índices de reprovação no antigo ensino primário. Assim, algumas práticas de preparação para alfabetização passaram a ser valorizadas, em especial, nas pré-escolas, uma “educação compensatória”³, que influenciou as propostas de trabalhos das instituições que atendiam as crianças das classes menos favorecidas. Para Guimarães (2017, p. 117):

Essas propostas iam desde a estimulação precoce ao trabalho com a alfabetização, tendo como suporte a educação tecnicista desenvolvida na época, a qual acabava influenciando os trabalhos educativos proporcionados nos parques infantis e escolas maternas. Essa educação era considerada uma “educação sistematizada”, uma educação que prepararia para o ensino fundamental.

Essa autora afirma que na década de 1980 surgiram os primeiros currículos e propostas pedagógicas. Observamos nessa década “[...] o despertar de uma consciência social da Educação Infantil como um direito das crianças pequenas à educação e um direito de assistência aos filhos de pais e mães trabalhadoras” (Guimarães, 2017, p. 120), o que culminou, em 1988, com a promulgação da Constituição Federal, conforme dispõe em seu artigo 208, inciso IV: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

De acordo com Guimarães (2017, p. 122):

Inaugura-se no Brasil um extenso e tortuoso processo de transformação do caráter assistencial para o educacional o atendimento das crianças das creches e pré-escolas, a educação de zero a seis anos de idade como direito da criança e não da mãe trabalhadora. A recomendação legal de uma função educativa ao atendimento institucionalizado da criança desencadeou discussões sobre o tipo de trabalho pedagógico adequado a esse segmento; sua normatização; a revisão do papel dos professores junto

³ Segundo Guimarães (2017, p. 117), “O conceito de educação compensatória como antídoto à privação cultural teve origem no pensamento de Pestalozzi, Froebel, Montessori e McMillan. Esses estudiosos postulavam que a criança [...] precisa ser recuperada ou construída ou, ainda, reconstruída para a sociedade através de processos pedagógicos’ (Rendin, 1988, p. 27). De acordo com esta concepção de criança, os pesquisadores citados desenvolveram seus trabalhos na Europa com crianças dos meios menos favorecidos, gerando a ideia de pré-escola [...] como uma forma de suprir a miséria, a pobreza, a negligência das famílias’ (Kramer, 1995, p. 26). O conceito da educação compensatória baseia-se na abordagem da privação cultural que, por sua vez, apóia-se na concepção de que as crianças das classes populares apresentam carência ou desvantagens de ordem social, sob a forma de perturbações intelectuais, linguísticas e afetivas”.

à necessidade de formação específica, além das diretrizes curriculares a serem seguidas.

A educação infantil é reconhecida como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade. Este reconhecimento do direito da criança pequena à educação retira da creche o caráter assistencialista, que marcou sua história, para constituir-se como instituição educativa. Desse modo, a creche, responsável pelo atendimento de 0 a 3 anos, e a pré-escola de 4 a 6 anos, têm como funções o cuidar e o educar, estando atentas às necessidades e singularidades dos bebês e das crianças pequenas, bem como à qualidade social do atendimento nos sistemas municipais de ensino (Brasil, 1996). Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, torna a educação infantil de 4 a 5 anos obrigatória, devendo ser responsabilidade do Estado.

A concepção de educação infantil que rege hoje o atendimento de bebês e crianças pequenas passou por um processo de construção que foi se desenhando com o decorrer da história, estando vinculada às concepções de criança e infância que se tinha em cada tempo histórico. Quando se resgata essa trajetória ficam evidentes os avanços e os retrocessos, tornando notória a discrepância entre a legislação e a realidade de muitas instituições. Ainda é um desafio superar o caráter assistencialista que marcou as creches, contudo, observam-se avanços no que diz respeito à legislação e também à prática pedagógica, sendo que estas instituições, em parceria com as famílias, devem promover o desenvolvimento integral da criança, reconhecendo que o cuidar e educar são funções indissociáveis.

A tessitura dos construtos acerca das concepções de criança, infância e creche nos levam à reflexão sobre as convicções atuais que permeiam o cotidiano das creches, uma vez que seus contextos não são neutros. Nesse sentido, é preciso considerar que temos uma legislação e documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017) que, visando o desenvolvimento e a aprendizagem de todas as crianças, determinam que os currículos e propostas pedagógicas de creches e pré-escolas tenham como eixos condutores as interações e as brincadeiras.

Soma-se a isso a orientação para que as crianças possam, desde bebês, conviver com a natureza, aprendendo a cuidar e respeitá-la. Em sua proximidade

com a natureza é possível a construção de um eu comprometido com questões de relevância social e ambiental. À vista disso, procurando novas formas de aprender com a terra, lama, areia, folhas, galhos, água e outros elementos naturais, podemos ampliar as percepções das crianças sobre o mundo, instigadas por sua curiosidade e sua capacidade de explorar, de se encantar, questionar e indagar.

2.2 Vivências na natureza como percurso para o pertencimento e o enraizamento

A sociedade brasileira passa por uma crise de identidade que vem empobrecendo nossa maneira de viver. Dentre os vários fatores políticos, econômicos, culturais e sociais, destacamos o nosso distanciamento da natureza. De acordo com Krenak (2019), líder indígena e ativista ambiental brasileiro, a sociedade atual vive hábitos totalmente voltados para o consumo, o que acaba gerando seres destituídos de sua própria identidade. Para o ativista, esta desconexão não é apenas física, mas também espiritual e cultural.

Este autor critica o modelo econômico predominante, que prioriza o crescimento e o lucro em detrimento da sustentabilidade ambiental e do respeito aos ciclos naturais. Assim, estabelece-se uma visão instrumental da natureza, em que os recursos naturais são vistos apenas como ferramentas para o progresso humano. Esse ponto de vista, segundo ele, é insustentável em longo prazo e tem contribuído para crises ambientais globais, como mudanças climáticas, perda de biodiversidade e degradação de ecossistemas. Krenak (2019) denuncia algumas instituições atuais que têm falhado em seu trabalho na luta por uma sociedade mais sustentável:

Pensem em nossas instituições mais bem consolidadas, como Universidades ou organismos multilaterais, que surgiram no século XX: Banco mundial, Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Quando a gente quis criar uma reserva da biosfera em uma região do Brasil, foi preciso justificar para a Unesco por que era importante que o planeta não fosse devorado pela mineração. Para essa instituição, é como se bastasse manter apenas alguns lugares como amostra grátis da Terra. (Krenak, 2019, p. 12).

De acordo com Krenak (2019), temos mais de 70% da população morando em áreas urbanas. Muitas dessas pessoas não mantêm vínculos profundos com sua ancestralidade ou com referências que dão sustentação a uma identidade. Essa

perda de identidade coopera com a falta de proximidade com a natureza. Segundo o autor, “A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos”. (Krenak, 2019, p. 14).

Na sociedade capitalista, a geração de produtos é acelerada e o incentivo ao consumo exacerbado, as grandes corporações constroem indústrias, fábricas, empresas, shoppings, contribuindo para formação de uma sociedade homogênea. Assim, “Oferece o mesmo cardápio, o mesmo figurino e, se possível, a mesma língua para todos” (Krenak, 2019, p. 14). Desse modo, romper com esse ciclo perverso e reconectar-se com a natureza não significa apenas preservar áreas naturais, mas também cultivar uma compreensão profunda da interdependência entre todas as formas de vida, de modo a viver em harmonia com o meio ambiente, respeitando seus ritmos e limites.

Nesse processo, reconectar-se com a ancestralidade faz-se fundamental, posto ser isso mais que uma reflexão, é um princípio que rompe os muros da academia e chega à cadeira dos avós e de tantos(as) outros(as) que nos antecedem, que contam por meio da oralidade contos de sabedoria. Sendo assim, refletir sobre a ancestralidade é ter consciência de sua origem, cultura e todos os significados que permeiam a sua história. Só podemos ser opositores(as) da homogeneização resgatando a ancestralidade, construtora de identidades, visto que há centenas de narrativas de povos que contam histórias, cantam, viajam, conversam e nos ensinam mais do que aprendemos nessa humanidade. Com e por meio dela vamos construindo nosso sentimento de pertencimento a um povo.

O pertencimento ou sentimento de pertença é algo que brota da interioridade humana. Dizer-se pertencente a algo ou alguma coisa é estar conectado(a) ao(à) outro(a), a um lugar ou à natureza. Para Morhy (2018), o pertencimento envolve ter a consciência de que fazemos parte deste todo que é o planeta, por isso a importância de despertar a “cultura do pertencer” na educação infantil, em uma proposta que trabalhe o sensível nas crianças, para que se desenvolvam envolvidas em relações de afeto, respeito e solidariedade com o(a) outro(a) e com a natureza.

De acordo com Barros (2018), os impactos da urbanização faz com que adultos(as) e crianças estejam a maior parte do tempo em ambientes fechados e isolados, o que compromete o desenvolvimento saudável de ambos. A autora esclarece que, “No Brasil, a concentração da população em cidades cresceu de

75,6% em 1991, para 84,7%, em 2015. Portanto, faz sentido pensar sobre a forma como o mundo atual, sobretudo urbano, está acolhendo as novas gerações” (Barros, 2018, p. 18).

Ao fazer um levantamento das raízes históricas de uma ecologia política⁴ dos séculos passados no Brasil, Carvalho (2008) encontra uma devastação dos recursos naturais provocada pelo modelo extrativista colonial. Contudo, mesmo com tanta degradação no período colonial, o Brasil dispõe de magníficas paisagens, traço que se reatualiza no imaginário ecológico contemporâneo, vistos como reservatório de biodiversidade do planeta.

No momento presente, não temos uma sociedade que valorize as experiências humanas, o fortalecimento dos espaços de pertencimento ou o enraizamento, o que afeta nossa existência, destituindo de sentido os valores e a ação humana. “Não são as necessidades dos povos e das nações que definem as estratégias de desenvolvimento: elas são ditadas pelos interesses das empresas transnacionais, que consistem em torná-las ainda mais competitivas”. (Tiriba, 2005, p. 37).

O sistema capitalista gera desigualdades e as ações que são realizadas não as atenuam, mesmo assim, continuamos nossas existências ignorando dados que demonstram extremos entre pobreza e riqueza. Um exemplo é a fome que ainda assola o nosso país. O relatório do Banco Mundial de 2022 mostra que, depois de ter saído em 2014, o Brasil entra no Mapa da Fome das Nações Unidas novamente. Durante a pandemia os dados da pobreza se acentuaram:

Em 2022, o Segundo Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia de Covid-19 no Brasil apontou que 33,1 milhões de pessoas não têm garantido o que comer — o que representa 14 milhões de novos brasileiros em situação de fome. Conforme o estudo, mais da metade (58,7%) da população brasileira convive com a insegurança alimentar em algum grau: leve, moderado ou grave. (Guedes, 2022, [1])

Embora com uma legislação que proporciona amparo à infância, crianças e mulheres estão presentes nas estatísticas de pobreza do país. O Documento

⁴ Segundo Pádua (2002), Manoel Arruda da Câmara, Manoel Ferreira da Câmara, Baltazar da Silva Lisboa, Antônio Veloso de Oliveira, João Manoel da Costa e José Bonifácio de Andrade e Silva formaram o grupo de intelectuais brasileiros que primeiro problematizou as ameaças que a degradação ambiental representava para a sobrevivência e o desenvolvimento do país, publicando artigos que o autor classifica como os primeiros escritos de ecologia política no Brasil.

Primeira Infância, elaborado pela Fundação Maria Cecília Souto Vidigal (2022) aponta que para garantirmos uma infância feliz, na qual a criança é respeitada em seus direitos, devemos superar dados alarmantes como os apresentados a seguir:

Atualmente, o Brasil tem uma população de aproximadamente 17,6 milhões de crianças na primeira infância e a vulnerabilidade social em que estão inseridas ainda é um grande desafio para que tenham o desenvolvimento integral garantido. Quase metade dessas crianças (45%) vive em situação de pobreza. Além disso, a volta do Brasil ao Mapa da Fome, em 2021, pode desencadear maiores problemas de desnutrição e vir a afetar o desenvolvimento adequado das crianças. Segundo o relatório da ONU (2021), o número de brasileiros em situação de insegurança alimentar grave ou moderada atinge quase um terço da população. (Educação Já, 2022, p. 14-15).

Nesse contexto, uma sociedade que preza pelo capitalismo e pelo lucro, que geram fortes agressões ao meio ambiente, em detrimento das experiências humanas, do fortalecimento dos espaços de pertencimento ou do enraizamento, está inserida em um sistema cada vez mais distante da natureza, sendo mais difícil valorizá-la.

Diante do exposto, não podemos deixar de ter discussões no campo da educação infantil sobre como qualificar os espaços das creches para que as crianças tenham neles relações de pertencimento e enraizamento, visto que ainda existem concepções nas quais ocorre a supervalorização da cognição em prejuízo do desenvolvimento físico, emocional e afetivo.

De acordo com Piorski (2016), brincar com elementos da natureza (água, terra, fogo, ar) estimula a imaginação das crianças, “Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora, regeneradora”. (Piorski, 2016, p. 17).

O imaginar na primeira infância significa estabelecer relações entre o que é uterino e novo neste mundo e o que é social e contemplado no cotidiano infantil. Especialmente em brincadeira na terra e com a terra, acontece o aprofundamento em suas raízes ancestrais, familiares e comunitárias. “A imaginação é a verdade da criança, o corpo semântico, a camada predileta, a fonte primordial de seus recursos de expressão. É um tempo e um espaço fantástico, conhecedor de origens”. (Piorski, 2016, p. 22).

Brincar no chão, ou seja, brincadeiras com elementos naturais sobre a terra é fundamental para o estabelecimento de vínculo com o próprio universo. Para a

criança o elemento terra abre a dimensão do próprio útero, trazendo uma familiaridade transcendente. Existe uma grande variedade de brinquedos da terra que buscam o diálogo da criança com a natureza.

Brincar com elementos da natureza corrobora uma perspectiva de educação infantil que valoriza o vínculo, o pertencimento e a afetividade, sendo que o desenvolvimento humano passa pela compreensão dos fenômenos naturais (água, fogo, ar, terra).

2.3 Desemparedando infâncias na creche

Brincar com as primícias do mundo material, a lama, o visgo, como o barro e as colas, é um decifrar (pele a pele) dos primeiros fatos da alma. (Piorski, 2016, p. 114).

Quando se fala em uma educação infantil é preciso considerar que muitas crianças chegam com alguns meses de vida e permanecem até os quatro anos na creche. Nesse período saem de casa muito cedo e passam uma boa parte do dia na instituição, o que torna fundamental proporcionar a elas o contato com a natureza.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2020) o percentual de creches sem área externa no Brasil é de 58% na região Norte, 67% na região Nordeste, 42% na Centro-Oeste, 40% na região Sul e 69% na Sudeste, totalizando 61% das instituições de Educação Infantil do Brasil sem essa área. Esses dados demonstram que uma parte considerável das instituições não proporciona quase nenhum contato com a natureza, visto que não possui espaço ao ar livre. No entanto, o fato de possuir esse espaço não garante o acesso da criança à natureza.

Tiriba (2005) afirma que as instituições de educação infantil, em sua rotina, acabam indo de um espaço fechado para outro, na maior parte do dia. Segundo a autora, alguns fatores colaboram para que as crianças sejam mantidas entre paredes, como: “A dependência física, a falta de carrinhos de bebês, a localização de berçários e materiais na parte superior dos prédios, as rotinas de troca e alimentação, o pequeno número de adultos em relação ao número de crianças” (Tiriba, 2005, p. 109).

Com uma rotina quase sempre permeada por trocas, banho, alimentação e

espaços que podem dificultar a locomoção, e até mesmo a inexistência de área verde, em algumas instituições as crianças acabam ficando a maior parte do tempo entre paredes.

Se uma criança chega à creche aos 4 meses e sai aos 6 anos; se passa 12h horas diárias aqui, e até os três anos não frequenta o pátio; se, a partir desta idade, adquire o direito de permanecer por 2 ou 3 horas, no máximo, brincando lá fora, sobre cimento e brita; se as janelas da sala onde fica o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, esta criança não conhece a liberdade. (Tiriba, 2005, p. 134).

Tiriba (2005) refere-se também ao distanciamento da natureza que ocorre nas instituições, uma vez que as áreas externas são, muitas vezes, cimentadas e/ou com britas, grama sintética, janelas que não possuem altura adequada à criança e demais aparatos que fazem com que elas permaneçam entre paredes. A justificativa, na maioria das vezes, é que esse tipo de espaço contribui com a higiene, mantém as crianças e suas roupas limpas, evitando problemas com os próprios pais, mães ou outros(as) responsáveis. Outras justificativas são que pisos cimentados são mais fáceis de secar em dias de chuva, e que o período na área externa também pode ser encurtado porque nesse espaço as crianças podem correr e isto acabar em algum acidente, acarretando transtornos com a família.

Na hipótese de que neste CEI os espaços externos sejam cobertos de brita ou cimento, fica evidenciada uma situação de isolamento em relação ao mundo natural. Podemos dizer, então, que a permanência entre paredes é maximizada nos CEIs em que alguns fatores se conjugam: o tempo ao ar livre é diminuto, as janelas não estão acessíveis e as educadoras não favorecem a visão do lado de fora. Assim, nem as crianças vão lá fora, nem acessam, através das janelas, o mundo à sua volta, à luz do sol! O que isto pode significar para a saúde das crianças, para a sua ecologia pessoal, considerando que chegam em casa já à noite? (Tiriba, 2005, p. 118)

Tiriba (2005) elucida que mesmo as areias vêm sendo retiradas das instituições, a justificativa é de que o contato com estas pode gerar doenças, a limpeza é difícil e faltam recursos para manutenção. Não obstante, a areia é fundamental porque com ela podemos construir, derrubar e construir novamente, estimulando a imaginação, a exploração, a curiosidade, a sensibilidade, os sentidos, enfim, ela traz inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil. A água também é mantida à distância das crianças, mesmo com os benefícios físicos e emocionais que proporciona, pois é o elemento de onde se origina o ser humano, ligando-o consigo mesmo.

As hortas, não raras vezes, são vistas como espaço de muito trabalho nas instituições. A autora menciona que acabam existindo alguns empecilhos para sua efetivação, pois sempre se espera que alguém possa carpir ou adubar a terra, ficando para as crianças somente o ato de cavar e colocar a semente, sendo que a parte mais importante do processo, que é mexer com a terra e compreender como torná-la fértil, não é vista como essencial. Contudo, quando o(a) professor(a) se dispõe a observar e acompanhar as crianças até a horta, este espaço transforma-se em um lugar de descoberta, de sensações, de contemplação, de contato com bichos de jardim.

O entorno da creche, na maioria das vezes, não é tido como seguro para que as crianças possam frequentar. Tiriba (2005) alega que isso desestimula uma relação de pertencimento e cuidado com seu bairro e, conseqüentemente, com a comunidade local, deixando a educação confinada entre as paredes da sala. Entretanto, no entorno da creche, evidenciam-se contextos reais de experiências sociais, que podem estimular as crianças a fazerem perguntas, construir hipóteses e vivenciar situações de pertencimento.

Apesar de ainda vivermos um processo de emparedamento, documentos oficiais que regem a educação infantil, tais como a Constituição Federal de 1988, declaram as crianças como cidadãs de direito. Portanto, as interações e brincadeiras com a natureza são decorrentes de uma escuta às necessidades e aos direitos das crianças, implicando em uma “pedagogia do desemparedamento”. Em seu Art. 225 a CF/88 dispõe: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”. (Brasil, 1988)

Nesta perspectiva, os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (Brasil, 2006, p. 27) apontam que:

A interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade. Sempre que for possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados.

Consonante com estes princípios, os “Indicadores de Qualidade da Educação Infantil”, ao apresentar o contato com o ambiente natural como critério de qualidade,

fazem referência a atividades pedagógicas que possibilitem “[...] contato e brincadeiras das crianças com animais e com elementos da natureza como água, areia, terra, pedras, argila, plantas, folhas e sementes” (Brasil, 2009, p. 41).

Esses aspectos encontram-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, que orientam que creches e pré-escolas promovam “A interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2010, p. 26). O documento, além de orientar o contato com a natureza, ainda chama a atenção que essa proximidade deve respeitar as características de conhecer próprias da criança e devem contemplar práticas que “Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2010, p.25). Essa legislação reafirma a criança como centro do processo educativo, pois de acordo com Valério, Silva e Souza (2020, p. 4):

Reconhecer que as crianças leem e pronunciam o mundo desde bem pequenas é um desafio em uma sociedade que quase sempre quer enquadrá-las, que não reconhece a importância e a necessidade de escutá-las. A relação entre professor(a) e crianças precisa ser horizontal, visto ser o(a) docente um(a) mediador(a), um(a) provocador(a), por isso é necessário escutar e acolher as necessidades e os interesses das crianças – que são ávidas em descobrir e pronunciar esse mundo que as cerca –, encorajá-las a ousar nesse impulso que as atrai em direção ao desconhecido.

É essencial, portanto, apresentar a educação ambiental na educação infantil na perspectiva da criança em sua relação com a natureza. Segundo Bezerra (2021, p. 511), “Considerando que as crianças compreendem o respeito e o cuidado da natureza quando na relação com ela e nela, portanto mais do que estar na natureza deve-se viver a natureza”.

Sobre a educação ambiental, Verderio (2021, p. 137) salienta que:

A BNCC não contempla o termo EA⁵ como componente curricular, apenas sugere que esta seja incluída ao currículo e às propostas pedagógicas como “temas contemporâneos” de forma “transversal e integradora”, envolvendo algumas temáticas como a preservação do meio ambiente, direito da criança e do adolescente, saúde, entre outros (BRANCO; ROYER; BRANCO, 2018). Os autores afirmam ainda que “a EA é citada enquanto determinadas habilidades ou aprendizagens essenciais, porém sem apresentar o termo Educação Ambiental propriamente dito”.

⁵ Educação Ambiental.

Levando em consideração que vivências na natureza promovem pertencimento e enraizamento, entende-se uma educação infantil que proporciona contextos de respeito às diferentes formas de ser e estar no mundo que cada criança possui. Nessa perspectiva, Barros (2018, p.16) reitera:

O distanciamento atual entre as crianças e a natureza emerge como uma importante crise do nosso tempo. Especialmente no contexto urbano, independente do tamanho da cidade, o mundo natural tem deixado de ser visto como elemento essencial da infância. As consequências são significativas: obesidade, hiperatividade, déficit de atenção, desequilíbrio emocional, baixa motricidade - falta de equilíbrio, agilidade e habilidade física e miopia são alguns dos problemas de saúde mais evidentes causados por esse contexto.

É necessário fomentar uma educação infantil que valorize o contato com a natureza como primordial para o desenvolvimento integral e as aprendizagens das crianças, visto que “O convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas”. (Barros, 2018, p. 17).

Assim, é na educação infantil que se inicia a sensibilização acerca das questões ambientais, visto que estamos em uma sociedade distante da natureza, portanto, creches e pré-escolas não podem deixar que este distanciamento se prorrogue para as gerações futuras.

Diante de uma cultura que silencia a unidade e valoriza a dicotomia, afirmamos, desde a primeira infância, a importância da Educação Ambiental enquanto processo que religa ser humano e natureza, razão e emoção, corpo e mente, conhecimento e vida. Afirmamos a necessidade de uma educação infantil ambiental fundada na ética do cuidado, respeitadora da diversidade de culturas e da biodiversidade. (Tiriba, 2010, p. 2)

A concepção de criança como sujeito potente e atuante em seu meio social está em consonância com uma educação infantil que proporcione proximidade com a natureza, devido à importância que esta proporciona para constituição do próprio ser. Tiriba (2005) aponta que só é possível amar aquilo que conhecemos, em suma, as vivências na natureza contribuem com seres que se desenvolvem em suas inteirezas. Ora, se a natureza constitui o próprio ser, é possível se desenvolver plenamente se não tivermos proximidade com ela?

Partindo dos pressupostos apontados por Tiriba (2005), o distanciamento da natureza seria consequência de uma sociedade que valoriza em demasia a razão e o intelecto. Nessa perspectiva, podemos observar instituições que, desde muito pequenas, as crianças são envolvidas em práticas de alfabetização. No entanto, se houvesse maior valorização do desenvolvimento do ser, ou seja, uma educação infantil que valorize as relações afetivas e o fortalecimento de espaços de pertencimento, em detrimento da valorização da razão e do intelecto, que envolve práticas de alfabetização desde muito cedo, viveríamos em uma sociedade que poderia ter a chance de diminuir os índices atuais de tendência à violência, à guerra e ao individualismo. Para Tiriba (2005, p. 34) a educação infantil deve:

Investir na qualidade das relações afetivas, na qualidade das interações humanas; deveria apostar na criação e no fortalecimento de espaços de pertencimento, reconhecimento, enraizamento, que só se materializarão em experiências humanas marcadas pela busca da igualdade, em contextos de respeito à diversidade de formas de ser, viver, sentir e pensar.

Existe uma visão antropocêntrica, que perpassa o sistema capitalista, na qual o ser humano é uma espécie superior às demais em consonância com uma sensação de infinitude do mundo, esta percepção cria uma relação de distanciamento entre humanos e natureza, e de proximidade com a exploração e o consumismo. Segundo Tiriba (2005, p. 63) “Se a educação tem a função de ensinar às novas gerações aquilo que a cultura quer preservar, ensina-se para as crianças o que, para os adultos, é valor”. Desse modo, ao invés de cooperar para o distanciamento da natureza, faz-se necessário ensinar a natureza como parte do ser humano.

É interessante que, tomando o indivíduo, reconhecemos facilmente que a sua personalidade é modelada de acordo com sua inserção numa determinada cultura, ao mesmo tempo que ele participa da sua produção e manutenção. Mas o mesmo não acontece em relação aos efeitos da natureza sobre os seres humanos. Há um reconhecimento de que a natureza é o fundamento da cultura. E ponto! A partir daí o que há é o esquecimento da natureza como constitutivo do humano. A partir daí, ela já não importa, é apenas campo de intervenção! E, para intervir, o que conta é a atividade mental. Quando os espaços educacionais são reconhecidos como espaços culturais por excelência, não estariam se confirmando como pólos da racionalidade, das construções simbólicas, mentais? (Tiriba, 2005, p. 65).

Tiriba (2010) afirma que os espaços nas creches são propícios para o aprendizado por meio das sensações, explorações e experiências. Sendo assim, a dimensão ambiental não poderia ficar de fora. Destarte, a natureza é o melhor lugar para se construir contextos significativos para as crianças, não é somente na sala de aula que é possível aprender, mas a área externa pode proporcionar aprendizado de forma prazerosa, com a criança sendo protagonista de suas próprias construções, explorações e curiosidade.

Brincar na terra, fazer piqueniques, pendurar-se nas árvores, ouvir o conto das árvores, a beleza das flores, cultivar uma horta, brincar com galhos, essas vivências colocam as crianças em contato com as transformações da natureza e a beleza da vida. Sem essas vivências as crianças crescem pobres de experiência.

Tiriba (2010) sugere que é necessário reinventar os caminhos de conhecer, pois conhecer é sentir, tocar e experienciar. Antes de lidar com conceitos abstratos, as crianças deveriam aprender a amar um lugar, como riacho, montanha, praia, amar lugares que são compostos por paisagens, céu, vento, vegetação, e neste cenário brincar, descobrir e a partir daí acontecer a investigação pedagógica. “A sustentabilidade da vida na Terra exige o rompimento com uma concepção de conhecimento que é simplista, que fragmenta a realidade [...]”. (Tiriba, 2010, p.8).

Martins (2019), ao analisar o modelo educacional da Finlândia, que mantém boa posição no *Programme for International Student Assessment* (PISA), programa de avaliação de desempenho de alunos(as) de diversos países, constata que nesse país as crianças ficam menos dentro da sala de aula. A educação acontece em qualquer espaço, sendo que as instituições são pensadas para possibilitar experiências diferenciadas, com diversidade de espaços, autonomia docente e saídas pedagógicas, que acontecem com periodicidade para complementar as aulas docentes.

De acordo com Tiriba (2010) a educação é um processo que envolve o ser por inteiro porque é capaz de guiar as ações dos sujeitos no mundo. Destarte, para chegar ao conhecimento, é preciso abranger outras dimensões que não sejam somente a razão, como corporais, espirituais, emocionais, estéticas, assumindo os sentidos como fonte de prazer, felicidade e conhecimento. Sendo assim, a área externa não será apenas um lugar para relaxar, mas se tornará um lugar onde é possível também o conhecimento.

Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (Tiriba, 2010, p. 9)

Diante do exposto, compreendemos que durante o dia e os diversos momentos que se seguem na rotina, se as crianças estivessem livres na área externa, brincando em proximidade com a natureza, teriam um ambiente mais favorável ao seu desenvolvimento, porém, para que isto aconteça, é necessário que os(as) profissionais da instituição reconheçam como importante, ou seja, que esteja relacionado ao próprio significado que a natureza desperta nestes(as) profissionais, isso porque disponibilizar tempo e espaços para as interações da criança em meio à natureza exigirá disposição por parte dos(as) educadores(as). Para Valério, Silva e Souza (2021, p. 420):

Desemparedar exige que professores e professoras sejam “do-discentes” (FREIRE, 1996), aqueles e aquelas que enquanto ensinam também aprendem. Aprendem com as crianças. Aprendem com meninos e meninas em meio à natureza, em um diálogo permanente com eles e elas.

Ao se manter vinculada à natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras e com os animais a criança, e também os(as) docentes, têm maiores condições de se perceberem, de se manterem vinculados e presentes em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres. Além disso, ao brincar na natureza, as crianças distanciam-se dos brinquedos industrializados e passam a colaborar para uma composição de seus próprios brinquedos com elementos naturais. “O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico. Um se comunica com o outro”. (Piorski, 2016, p. 76).

Na busca por materiais da natureza nos é revelada a natureza dos materiais, a pedra com seu peso e textura, o sabugo de milho é a espiga que retirou os grãos. São muitos os adornos de flores e folhas, a flor transforma-se em um enredo, em uma narrativa, tamanha a capacidade da criatividade. Afinal,

[...] (donde provinham os sapatinhos de folha de figueira, bolsos e aventais de folha de feijoeiro etc. etc.), caules, hastes e ramos (de que recordo o chapéu de junco), os frutos (de que saliento os brincos de cereja, máscaras de abóbora, óculos de nozes, colares de bugalhas... de camarinhas... de gilbardeira...) [...]. (Piorski, 2016, p. 65).

Brincar com elementos naturais envolve ações como cavar, construir, esconder, enterrar, quebrar e tantos outros movimentos que revelam interação, aproximação com o ambiente e o desenvolvimento integral da criança e sua imaginação. Quanto mais simples o lugar de brincar, contituído por materiais naturais como terra, areia, plantas e árvores maior a complexidade do imaginário, visto que a criança, conforme Piosrki (2016), é uma criatura de ferramentas, um(a) menino(a) imaginador(a) é um(a) menino(a) apetrechado(a).

Brincar *com* e *na* natureza é fundamental para a educação das crianças, uma vez que

A natureza é lugar de contemplação do belo, do infinito. Lugar de ócio. Lugar que cria o inesperado, que proporciona boas vivências e bons encontros. Lugar de aprendizagens que estimulam e alimentam a curiosidade das crianças. Por isso é lugar de boas experiências de corpo inteiro. Generosa, ela fornece muitos elementos para as brincadeiras, pois nela tudo é um convite à contemplação, às interações e à aventura: o caminho das formigas, o movimento das nuvens, o balanço das folhas caindo, o som dos pássaros, o perfume das flores, as formas e texturas das folhas e pedras. (Valerio; Silva; Souza, 2021, p. 420)

A natureza fornece uma diversidade de elementos para estimular a imaginação e o desenvolvimento infantil. Investir em ambientes educacionais que proporcionem proximidade com a natureza é apostar em uma educação que envolve o ser por inteiro, que é promotora de relações de pertencimento e de construção da identidade, pois a natureza constitui o ser.

3 FORMAÇÃO DOCENTE E O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO

A história da formação docente passa por lutas por mais autonomia, prestígio, valorização e demais questões que podem tornar as condições de trabalho mais favoráveis para que seja realizada uma educação de qualidade. Dar visibilidade às vozes dos(as) professores(as) por meio de uma formação que valorize a construção de sua identidade e percorra sua trajetória de formação faz parte de alguns construtos que podem contribuir para uma prática mais prazerosa e atrativa. Sabemos que apenas isso não é suficiente, mas com Paulo Freire esperamos que vencendo pequenas lutas possamos somar grandes conquistas a favor da educação.

Nesta seção discorreremos sobre a formação continuada de professores e professoras, uma formação marcada pela escuta e pelo diálogo. Na sequência apresentamos o método autobiográfico como uma possibilidade metodológica na formação docente.

3.1 Formação docente dialógica

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão. (Paulo Freire, 2005, p. 90)

A história da educação no Brasil é marcada por lutas, conquistas e retrocessos. No que tange à formação docente, é possível observar avanços quanto às concepções, partindo de visões mais tecnicistas, em que se valoriza a transmissão de informações e os(as) docentes são vistos(as) como aplicadores(as) de conhecimento, para outras mais humanistas, mais abertas ao diálogo. Contudo, com os problemas atuais da educação, podemos afirmar que a visão tecnicista de formação foi superada na prática ou somente a superamos nos discursos?

De acordo com Nóvoa (1992), a história da formação docente evidencia as constantes lutas dos professores e professoras por sua autonomia. Nesse processo a categoria vive momentos cruciais desde que o Estado substituiu a Igreja na responsabilidade pelo ensino, o que envolve também tornar-se responsável pela formação de professores(as).

No Brasil, a formação dos(as) professores(as) emerge após a independência, objetivando a instrução popular. Segundo Saviani (2009), passando pelos últimos dois séculos, é possível elucidar alguns aspectos da história da formação docente no Brasil:

Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se inicia como dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruir no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estende-se até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), cujo marco inicial é a reforma paulista da Escola Normal tendo como anexo a escola-modelo. [...] Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996). (Saviani, 2009, p.143).

De acordo com o autor, a primeira Escola Normal para formação de professores(as) foi proposta logo após a Revolução Francesa, ao se constatar a necessidade de instrução do povo, sua instauração é citada na Convenção de 1794, sendo realizada a instalação da primeira instituição em Paris no ano de 1795. Aos poucos outros países foram aderindo às Escolas Normais no decorrer de seu processo histórico. Mesmo com métodos de ensino conteudistas e com um número muito pequeno de alunos formados, as Escolas Normais vigoraram por muito tempo, entre 1890 e 1932.

O ensino conteudista prevaleceu ao longo das décadas seguintes e se consolidará na década de 1970, período marcado pela Ditadura Militar. Nele vigorou uma concepção tecnicista do fazer pedagógico e da formação docente, pautada no conceito de treinamento. De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação “Os Referenciais para Formação de Professores” (Brasil, 2002, p. 43):

Certamente o que determinou o modelo de formação inicial e continuada predominante no país foi a hegemonia, na história da educação brasileira, de uma concepção de professor como aplicador de propostas [...] só viriam a reforçar um modelo de professor aplicador que foi se forjando ao longo do tempo e que se consolidou na década de 70.

Ainda, conforme esse documento, na década de 1980, vigorou um enfoque instrumental, no qual a educação era tratada de forma rígida, desconsiderando-se a importância da informalidade, do vínculo afetivo, do riso e do entretenimento. O interesse estava mais voltado para o ensino e não para a aprendizagem, considerando a transmissão da informação como centro do processo de ensino e

aprendizagem.

Em 1982, foram criados os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs) inspirados nas escolas de ensino normais, com a finalidade de integrar a formação de professores(as). Estes, aos poucos, foram se expandindo pelos estados brasileiros e assumindo diferentes trajetórias.

Os CEFAMs não conseguiram se desfazer da concepção tecnicista de formação que há muito vinha se perpetuando no país, prevalecendo a influência do Estado. O currículo formativo posto em posição dominante para os(as) professores(as) era aquele centrado nos conteúdos, dispensando qualquer preocupação com o preparo pedagógico-didático. “A escola secundária foi definida como o lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa” (Saviani, 2009, p. 149).

Gómez (1997) elucida que as diferentes concepções de formação ao longo dos tempos justificam-se de acordo com algumas características: “[...] concepção de escola e do ensino, a teoria do conhecimento, sua transmissão e aprendizagem; as relações entre teoria e prática, entre investigação e a ação” (Gómez, 1997, p. 96). Nesse sentido, por um longo período vigorou uma concepção de ensino tradicional, ou seja, na qual o(a) professor(a) era responsável por transmitir o conhecimento aos(às) alunos(as), o que reverberou na concepção de formação que, por muito tempo, contemplou os(as) profissionais da educação como aplicadores(as) de propostas. “A atividade profissional é sobretudo instrumental, dirigida para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”. (Gómez, 1997, p. 96).

Importante pontuar que a perspectiva tecnicista da educação já vinha sendo questionada desde o Movimento da Escola Nova, mas tais denúncias se intensificaram, sobretudo a partir da década de 1970, por correntes mais progressistas da educação, que defendiam a autonomia docente e uma educação emancipadora. Todo esse movimento de luta por uma educação democrática se fez presente em diferentes movimentos sociais e culminou em conquistas com a Constituição Federal de 1988, art. 206, inciso IX, que discorre sobre a “[...] garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” para os(as) profissionais da educação.

Apesar dos avanços preconizados na Constituição, na década de 1990 ainda prevaleceu no país uma formação que reforçava os poderes do Estado, pautada em uma reprodução de conteúdos que só beneficiava a elite. Nesse momento, ainda existia uma concepção de educação na qual a grande massa não precisaria aprender a reflexão, a resolução de problemas e a criticidade, mas sim apropriar-se tão somente de conteúdos básicos relacionados à leitura e ao cálculo, o que futuramente poderia cooperar para mais mão de obra barata e, conseqüentemente, consumidora, satisfazendo os objetivos dos grandes mercados europeus e americanos. Sobre esse período Nóvoa (1992, p. 10) pontua que “As tensões e os conflitos suscitados atualmente em torno da formação de professores prendem-se não só com a ocupação de um importante mercado de trabalho, mas, sobretudo com o controle do campo social docente”.

Com grandes índices de reprovação e analfabetismo, em 1993, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos, com o estabelecimento de metas para o aprimoramento do ensino e a valorização do magistério, tão desprestigiado e com baixos salários. Contudo, mesmo com princípios formativos precisando ser discutidos, estudados e aprimorados, os(as) profissionais que tinham acesso a este eram muito poucos. Segundo dados dos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 2002), em 1996, 44% dos(as) docentes tinham formação em nível superior, 47% em nível médio, 4% o ensino fundamental completo e 5% (o que equivalia a 64 mil professores(as) tinham o ensino fundamental incompleto). Desta forma, ainda existia o problema do acesso à formação.

As questões político-administrativas são as relacionadas ao papel do desempenho pelos governantes e gestores do sistema educacional. Nesse âmbito, a falta de articulação entre as várias instâncias da gestão do sistema, a descontinuidade de projetos e programas de um governo para o outro, a pressa com que as ações são planejadas e realizadas para atender às limitações do tempo político das administrações, a falta de incentivos salariais ou institucionais para que os professores participem de programas de formação e a inexistência de tempo disponível na jornada de trabalho e no calendário escolar para formação em serviço são fatores importantes a se considerar. (Brasil, 2002, p. 46)

Em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/EN) nº 9394, a qual preconiza a formação em nível superior para atuar na educação básica e o direito à formação continuada em serviço, procurando corrigir os baixos índices de profissionais formados(as) e objetivando maior qualidade para

o ensino. Ainda nesse ano foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e, em 2007, foi criado o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Observando essa trajetória da formação docente, questionamos: será que esta visão de formação tecnicista ainda se perpetua dentro dos sistemas educacionais? Devemos considerar que os(as) professores(as) podem ser conduzidos(as) de forma que se tornem cada vez mais autônomos(as) e com um estatuto que lhes garanta maiores benefícios e plano de carreira, promovendo a valorização, ou podem ser conduzidos(as) como ocorre na proletarização da profissão, na qual acontece o contrário, mais controle, estatuto em degradação e, por último, uma separação entre concepção e execução. Sobre essa separação, Nóvoa (1992, p. 12) assevera que:

Por um lado, a tendência para separar a concepção da execução, isto é a elaboração dos currículos e dos programas da sua concretização pedagógica; trata-se de um fenômeno social que legitima a intervenção de especialistas científicos e sublinha as características técnicas do trabalho dos professores, provocando uma degradação do seu estatuto e retirando-lhes margens importantes de autonomia profissional. Por outro lado, a tendência no sentido da intensificação do trabalho dos professores, com uma inflação de tarefas diárias e uma sobrecarga permanente de atividades.

A formação continuada, segundo Nóvoa (2007), começou como direito, mas com o passar do tempo transformou-se em necessidade e, atualmente, é vista como obrigação. É uma formação que acontece no decorrer da vida, assim, os(as) docentes precisam ter consciência de que estão inseridos(as) em uma profissão de formação permanente, sendo que, o processo formativo deve passar por contextos significativos, nos quais ocorra um movimento de dentro para fora, tornando-se autor(a) de seu próprio processo formativo e aprendendo a aprender.

Atualmente existe um grande mercado de livros didáticos, cursos de extensão e diversos outros tipos de formação, evidenciando que os(as) professores(as) precisam de constante atualização em uma sociedade que também está em constante mudança. Não obstante, Nóvoa (2007) chama a atenção, alertando ser necessário recusar o consumismo de cursos e, conseqüentemente, o mercado de formação, que acredita em um(a) professor(a) somente como executor(a) de procedimentos, entendendo que os(as) profissionais da educação podem formar-se

dentro de uma comunidade de aprendizagem, que consegue discutir os problemas atuais da educação e, em conjunto com a universidade, buscar soluções.

Temos uma grande produção de conhecimento científico a respeito da formação docente, que inclusive reconhece a importância do(da) professor(a) reflexivo, o que demonstra um discurso coerente, porém a questão é: o conhecimento sobre formação da atualidade está contribuindo para que ocorram mudanças significativas nas instituições educacionais? Ou somente estamos contribuindo para geração de uma infinidade de cursos, livros didáticos, recursos tecnológicos e um conhecimento acadêmico distante do chão da escola? Nessa perspectiva, Nóvoa (2007, p. 4) faz as seguintes provocações:

Nestas três esferas de ação produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores. Mas eles não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território ocupado por outros grupos. Devemos ter consciência deste problema se queremos compreender as razões que têm dificultado a concretização, na prática, de ideias e discursos tão óbvios e consensuais.

O autor chama a atenção para a estrutura escolar atual, que muitas vezes não concorre para que os(as) professores(as) sejam de fato reflexivos(as). Ele questiona se os(as) professores(as) “[...] não são bem menos reflexivos por falta de tempo, por falta de condições, por excesso de material pronto-a-vestir, por deslegitimação face aos universitários e aos peritos?” (Nóvoa, 2007, p. 5). Destarte, precisamos da comunidade de formadores(as) e da comunidade de professores(as) envolvidos(as) em um contexto de parceria, produzindo conhecimento juntos(as), um conhecimento fundamentado nos problemas cotidianos dos(as) professores(as), um conhecimento legitimado com a participação docente.

Em uma sociedade de mudanças, adquire prestígio, confiabilidade e força quem sabe se comunicar com o público. Nóvoa (2007) assevera que todos(as) falam sobre a educação: jornalistas, universitários(as), especialistas, porém os(as) professores(as) costumam estar em silêncio. É preciso lutar por prestígio e para isso é importante assumir um lugar de fala, com a responsabilidade de responder e de se comprometer perante a sociedade.

De acordo com o exposto, as instituições educacionais precisam ter consciência de que são produtoras de conhecimento, superando uma visão de escola como local de aplicação de conhecimento. Nóvoa (2007, p. 4) reforça que:

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controles estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional.

Ademais, é necessário que de consumidor(a) de conhecimento ou aplicador(a) de teorias científicas, o(a) professor(a) seja visto(a) como investigativo(a) e reflexivo(a). Gómez (1997, p. 103) destaca que

A reflexão não é apenas um processo psicológico individual, passível de ser estudado a partir de esquemas formais, independentes do conteúdo, do contexto e das interações. A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos.

Gómez (1997) elucida que o conhecimento acadêmico, teórico científico ou técnico, só pode ser considerado instrumento de processo de reflexão “Quando interpreta a realidade concreta em que vive e quando organiza a própria experiência”. (Gómez, 1997, p. 106).

Todavia, o conhecimento que o(a) professor(a) constrói na prática, no processo de reflexão-ação-reflexão, não se limita a aplicar técnicas de investigação, mas aprender novas estratégias de ação, novas teorias, novas fórmulas de pesquisa, novas categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, o(a) profissional reflexivo(a) constrói o seu próprio conhecimento profissional, o qual supera o conhecimento técnico.

No que tange à formação, Freire (1967) corrobora esta posição, em que o(a) docente é reflexivo(a) e produtor(a) de conhecimento, propõe os Círculos de Cultura, nos quais o diálogo e o intercâmbio de ideias são fomentados de modo que tanto os(as) educadores(as) quanto os(as) educandos(as) possam ir construindo sua criticidade.

Ao caracterizar o diálogo, Freire (1967) o descreve como uma relação de horizontalidade, amor, humildade e esperança. Em contrapartida, o antidiálogo concentra-se em uma relação de verticalidade, sendo acrítico, arrogante e sem humildade, o que coopera com o mecanismo em que impera a dominação e as relações de poder autoritárias. O autor ainda assevera que para superar uma consciência ingênua para outra crítica é necessário que se parta da realidade social

enfrentada por mulheres e homens. Freire (1996, p.108) afirma que:

Na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade.

Desta forma, este autor aponta para uma perspectiva de formação na qual os sujeitos se veem em um processo de construção da sua profissionalidade, tomam consciência de seu poder de produtores e transformadores de cultura, ou seja, de realidades. O diálogo é potencializador nesse processo porque dá visibilidade à voz e empodera a todos(as), muitos(as) que talvez até então não tinham tido a oportunidade de falar ou serem escutados(as).

Neste sentido, Freire (1996) evidencia que o saber que a prática docente do dia a dia produz é um saber ingênuo. Na prática aprendemos um saber mais superficial, um saber da experiência, assim o(a) professor(a) necessita de mais, precisa de um saber metódico, que resulta de sua curiosidade epistemológica; para este saber metódico é necessário a pesquisa, o diálogo e o aprofundamento do conhecimento que já foi produzido, para se tornar também produtor(a) de conhecimento. Este saber que é somente da experiência, definido pelo autor como curiosidade ingênua, quando se torna um saber epistemológico, fruto da parceria e do diálogo com uma comunidade de aprendizagem, é um saber crítico.

Em uma visão de formação, em que o(a) professor(a) é pesquisador(a) e reflexivo(a) e não apenas executor(a) de atividades, precisamos reconhecê-lo(a) como capaz de atuar junto com a comunidade formadora e também como produtor(a) de conhecimento científico, superando a concepção conteudista de ensino e de formação que valoriza a transmissão de modelos de práticas para serem reproduzidas em sala ou conteúdos teóricos fragmentados e descontextualizados para respaldar orientações técnicas sobre como ensinar.

Mesmo que exista uma distância entre a investigação e a prática, Gómez (1997) assevera que isto não quer dizer que a investigação não seja necessária, porém é importante uma investigação centrada nos problemas da prática. A prática quando realizada por um(a) profissional que possui uma estrutura de pensamento investigativo, consegue um cenário ideal para a formação e a construção de saberes.

O(a) professor(a) pesquisador(a), defendido por Freire (1996), é aquele(a) que, além de saber que existe um conhecimento que já foi produzido, entende que podemos atuar no mundo e transformá-lo produzindo um conhecimento novo. O autor explica que o ato de indagar caracteriza o(a) professor(a) pesquisador(a), que busca, saindo de um saber raso da experiência tal como ela é, para rememorar, ressignificar e aprofundar-se no conhecimento, sendo capaz de produzir um conhecimento novo, transformando-se e influenciando também o meio no qual está inserido(a).

Neste sentido, a atuação em parceria com a universidade, dentro de uma comunidade de aprendizagem, capazes de fomentar professores(as) pesquisadores(as) com habilidades investigativas, capaz de transformar a realidade em que estão inseridos(as). Ademais, faz-se relevante pensar em uma formação, por meio da qual o professor(a) possa refletir sobre os percursos de construção da sua identidade pessoal, assumindo-se, como afirma Freire (1996), como um ser social e histórico, pensante e comunicante.

É importante destacar que para uma formação dialógica é necessário um sistema menos rígido e hierárquico, com maior horário de estudo e planejamento, com menos burocracia documental, uma vez que esses aspectos acabam preenchendo o tempo que deveria ser destinado ao estudo, com mais autonomia, pois “[...] grande parte dos discursos torna-se irrealizável se a profissão continuar marcada por fortes tradições individualistas ou por rígidas regulações externas, designadamente burocráticas, que se têm acentuado nos últimos anos”. (Nóvoa, 2007, p. 8).

É necessário que haja políticas públicas comprometidas com a autonomia do(a) educador(a), que deem visibilidade à sua voz. Com os estudos atuais sobre formação continuada, assegurando a necessidade de estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite aos(às) profissionais um pensamento autônomo, evidencia-se a importância da autoformação. De acordo com Nóvoa (2007, p. 22):

[...] é preciso reconhecer que falta ainda elaborar aquilo que tenho designado por uma teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um autoconhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe na matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa indefinível, mas que está no cerne da identidade docente.

Quando falamos em formação continuada, estamos conjecturando um processo que se dá no decorrer da existência, que se torna mais sólida e efetiva, conforme vão acontecendo experiências significativas. Não é um único curso ou capacitação que transformará a prática do(a) profissional, como defendem algumas perspectivas do mercado de formação. Nóvoa (1992, p. 13) salienta:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Cabe à formação continuada compreender o saber como algo que acontece no interior e não que vem do exterior, “[...] A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. (Nóvoa, 1992, p. 14).

Nóvoa (2019), ao falar dos desafios que a educação enfrenta em um tempo de metamorfose, discorre que organizacionalmente a escola se mantém como sempre foi, uma sala de aula, com alunos(as) sentados(as) em fileiras. Entretanto, no início do século XXI, começou a tornar-se evidente que este modelo precisa ser repensado, sendo que já não se trata de melhorias ou inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola.

Todavia, os avanços da tecnologia e das redes sociais colocam a escola perante a urgência de valorizar a nossa pertença a uma mesma humanidade e a um mesmo planeta, ou seja, proporcionar experiências educacionais que fortaleçam as relações de pertencimento e enraizamento.

Nesse sentido, a escola precisa se transformar em um ambiente comunitário, com uma comunidade de trabalho em que ocorram práticas de cooperação, independentemente das nossas origens, crenças ou ideias, ou seja, “A renovação da escola no contexto de um espaço público da educação; e o esforço para reconstruir o comum, nunca deixando de valorizar a diversidade”. (Nóvoa, 2019, p. 5). Para o autor:

Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se

uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores(as), mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos(as) profissionais. (Nóvoa, 2019, p. 7)

Do lado da universidade é fundamental uma grande abertura para o diálogo com as escolas e os(as) professores(as), com oportunidade de formação e de desenvolvimento profissional, na qual a formação relacione-se com o trabalho pedagógico, a reflexão, a pesquisa, a escrita e a intervenção na realidade. Do lado das unidades escolares espera-se uma abertura para este movimento com a consciência de que a prática não pode estar dissociada da reflexão e da pesquisa, ou seja, o(a) professor(a) da escola em metamorfose é um professor(a) pesquisador(a).

3.2 Método autobiográfico, tessituras de si mesmo(a)

Reinvenção

*A vida só é possível
reinventada.*

*Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...*

*Ah! tudo bolhas
que vem de fundas piscinas
de ilusionismo... — mais nada.*

*Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.*

*Vem a lua, vem, retira
as algemas dos meus braços.*

*Projeto-me por espaços
cheios da tua Figura.*

*Tudo mentira! Mentira
da lua, na noite escura.*

Não te encontro, não te alcanço...

*Só — no tempo equilibrada,
desprendo-me do balanço
que além do tempo me leva.*

*Só — na treva,
fico: recebida e dada.
Porque a vida, a vida, a vida,*

*a vida só é possível
reinventada.*
(Cecília Meireles, 1997, p. 315)

Cecília Meireles é uma das vozes femininas de grande expressão da literatura brasileira, é um exemplo de ruptura de silêncios, de quebra de paradigmas e de padrões sociais que vão atravessando gerações. É a esta quebra de padrões que o método autobiográfico se propõe, dando visibilidade ao lugar de fala e a constituição identitária dos(as) professores(as).

De acordo com Pacheco (2021), Cecília Meireles foi professora da Rede Municipal de Ensino do Distrito Federal. Também foi tradutora, jornalista e escritora. Em suas inúmeras viagens descreve não só de forma visível, mas também de forma simbólica e enigmática, descrições, paisagens e tudo que contemplava. Com ela é possível entender o poder que temos de transformar a realidade pelo conhecimento e pela palavra.

Entretanto, conforme Pacheco (2021), apesar da fama e das inúmeras viagens, Cecília Meireles teve uma vida difícil, marcada por perdas e tragédias. Mesmo com as dificuldades, cresceu apreciando a arte de ouvir e narrar, iniciando sua vida de escritora ainda criança. Com a autora podemos aprender a narrar, a contemplar o simples e o belo, a descrever as belezas de nossas experiências e poder aprender com este processo.

Na reflexão sobre o processo de formação, reconhecemos que o ser humano se desenvolve por meio das relações que estabelece consigo mesmo, com o ambiente e com os(as) outros(as). De acordo com Bragança (2012, p. 63). [...] “As interações humanas vão constituindo a cultura, e a educação consiste na apropriação-recriação desse conhecimento acumulado pela humanidade; e, neste sentido, o processo educativo permeia toda vida humana”.

Segundo o filósofo grego Sócrates, “Conhece-te a ti mesmo e tu conhecerás o universo e os deuses”⁶. Assim, o conhecimento, como manifestação da experiência humana, requer reflexão pessoal, possibilitando o retorno a si mesmo(a) e

⁶ Esta frase, presente na entrada do Óráculo de Delfos na Grécia, nos revela uma chave de compreensão para os mistérios da natureza humana. A tradição clássica nos fala que o homem é uma extensão da obra divina, e como tal, possui elementos que estão presentes em toda sua composição. Ar, fogo, água e terra, somos um universo em miniatura. Jorge Angel Livraga, fundador da escola de filosofia à maneira clássica Nova Acrópole, em sua palestra sobre a Alquimia Interior falava que destes quatro elementos, o homem só conhece a terra contida em cada um deles. Que o conhecimento das demais composições é que dava aos alquimistas, o poder de transmutar a matéria. Fonte: (<https://leonardodavinci.cc/corporalita-integre-corpo-mente-e-espírito/>)

fortalecendo os laços que, a cada fase da vida, conferem significado à nossa existência.

Freire (1992) também defende a importância da experiência para o conhecimento. Para este pensador, “Subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sociocultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca de uma ideologia elitista” (Freire, 1992, p. 85).

No Brasil, de acordo com Bragança (2018), as obras de Freire podem ser consideradas o início do método autobiográfico, por considerarem a trajetória de vida dos(as) educandos(as), especialmente jovens e adultos(as), suas histórias, saberes e narrativas como referência para construção do conhecimento, em uma educação especialmente dialógica. Além de Paulo Freire, a autora elenca outros(as) estudiosos(as) que adentram este campo:

O aprofundamento neste movimento no campo da formação de professores é uma presença que já marca longa data. Nos trabalhos de Demartini (1984), Linhares (1996), Nunes (1987), Kramer (1991), Kenski (1994), Garcia (2001) e outros, encontramos a importância de conceitos como memória e narração e uma busca por reinventar a pesquisa sobre formação docente a partir da voz dos professores e professoras, de suas experiências e saberes pessoais e profissionais. (Bragança, 2018, p. 72)

No âmbito da pesquisa qualitativa, Passeggi e Souza (2017) afirmam que a pesquisa autobiográfica produz um conhecimento muito específico que contribui para a construção de novas formas de se conceber a pessoa humana e os meios de pesquisa sobre ela e com ela. Pensar em uma formação por meio do método autobiográfico é desvelar novas perspectivas, visto que compartilhar experiências de vida pode auxiliar na reinvenção de novos caminhos e percepções, renovar olhares e se autoperceber enquanto sujeito em construção.

Nessa perspectiva de formação, que se faz por meio das histórias de vida, evidencia-se a necessidade de escutar todas as vozes sob o prisma do diálogo, pois somente pelo diálogo é possível pensar em uma nova escola, pronta para os desafios que hoje se colocam. Sem esse compartilhar de saberes e experiências, não contemplaremos a tão sonhada educação que pode favorecer a formação de seres críticos e pensantes.

Como o(a) professor(a) pode cooperar para a formação de estudantes críticos(as) se ele(a) mesmo(a) não possui voz ativa na sociedade? Como contribuirá com a formação de seres pensantes se ele(a) não está inserido(a) em um

meio que lhe faz pensar? Bragança (2012, p. 23) assevera que:

Essas políticas nos ameaçam com modalidades discursivas em que as convicções, que não deixam passar as aragens das dúvidas e das discussões, acabam minando os espaços de participação do leitor, desqualificando nossas capacidades de pensar e reelaborar o mundo, em nossas tentativas incessantes de dar sentido aos movimentos de nossa vida, com seus entrelaces e interdependências com a própria vida.

Algumas formações não passam de um conhecimento feito por poucos(as) para muitos(as) executarem, e devido a não acharem sentido nem julgar apropriadas tais concepções, quando os(as) profissionais fecham as portas de sua sala acabam agindo da maneira que acreditam saber. Destarte, torna-se evidente a necessidade de pensarmos em formações mais próximas à vida dos(as) professores(as):

Colocando-se a formação longe da vida, temos dificuldade de tocar os sujeitos, de aflorar a experiência, favorecendo a vivência pontual e fragmentada, que não encontra potência para produzir transformação nos sujeitos e nas escolas. (Bragança, 2012, p. 32)

O método autobiográfico é uma abordagem experiencial em que a perspectiva de formação é de uma aprendizagem do ponto de vista do sujeito aprendente, por isso abarca “Processos, temporalidade, experiência, aprendizagem, conhecimento e saber-fazer, temática, tensão dialética, consciência, subjetividade, identidade”. (Josso, 2004, p. 38).

No processo ensino-aprendizagem tem-se defendido que o(a) professor(a) leve em consideração os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), suas realidades e necessidades, mas se os professores(as), em suas formações, não vivenciam isto, corremos o risco de não sairmos do discurso, discursos estes que são feitos por poucos(as) para muitos(as) executarem.

Vivemos uma lógica em que a educação busca transmitir padrões culturais; em contrapartida, em uma perspectiva formadora, pretende-se colaborar com o processo de autoconstrução de sujeitos que saibam refletir e dialogar com diferentes realidades culturais, produzindo diferentes conhecimentos. Nesse sentido, é evidente que o saber científico também será considerado. Contudo, à priori, precisamos interrogar o processo de formação no que tange às questões “[...] sociológica, econômica, política e cultural, que tais histórias de vida, tão singulares, nos contam”. (Josso, 2004, p. 38).

De acordo com o exposto, as histórias de vida colaboram com a construção de uma perspectiva política emancipadora, visto que, potencialmente, podem ocorrer transformações nas esferas sociais. É uma ação que, enquanto autobiográfica, afirma-se em um caminho de aprendizagem coletiva, incorporando vozes silenciadas pela política educacional e de formação docente, produzindo uma contracultura em oposição à oficial. Coloca-se como uma possibilidade de refazer caminhos e imagens, a partir do lugar da experiência e do saber docente, em um processo profundamente partilhado.

Assim, o método autobiográfico oportuniza ressignificar a realidade por meio da reflexão enquanto narram-se os acontecimentos, recuperando esse olhar mais sensível para as coisas simples do mundo. Desse modo, é possível adentrar uma esfera mais crítica da realidade, atentando-se para as sutilezas, algo inconcebível para o sistema capitalista, visto que nele não existe espaço para experiências sensíveis ou para aprender a ver o que não se estampa de imediato. Aqui, na contramão desse sistema, contemplamos o poder da narrativa e das histórias de vida, em que se oportuniza aos(as) docentes uma reflexão ou ressignificação da realidade vivenciada, transformando recordações em experiências a partir de uma leitura mais crítica da realidade e de si mesmo(a).

O desenvolvimento de investigações e práticas de formação por meio do método autobiográfico traz à tona a dimensão temporal, em que os(as) professores(as) são levados à rememoração do passado, tendo em vista as experiências do presente e os projetos de futuro. Sob tal perspectiva, Ricoeur (1994, p. 85) considera que “[...] O tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal”. Para o autor, encontra-se na teoria da narrativa uma teoria da ação, sendo que qualquer narrativa pressupõe da parte do(a) narrador(a) e seu auditório “[...] uma familiaridade com termos como agente, fim, meio, circunstância, conflito, fracasso, sucesso, etc. Neste sentido a frase narrativa é uma frase de ação, [...] do poder fazer e do saber-poder-fazer”. (Ricoeur, 1994, p. 91).

Diante do exposto, a Figura 1, a seguir, ilustra as principais ideias trazidas nesta pesquisa sobre a pesquisa-formação por meio do método autobiográfico e suas principais contribuições neste campo.

Figura 1 – Contribuição do método autobiográfico à formação docente



Fonte: elaborada pela pesquisadora

A pesquisa-formação, por meio do método autobiográfico, está voltada para interrogações de como sujeito em formação constrói o seu conhecimento e como este conhecimento proporciona empoderamento e leitura crítica da realidade em que está inserido.

3.3 A invenção de um sujeito ecológico

Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é. (Jesus, 2014, p. 109)

Ao analisar a obra de Carolina Maria de Jesus (1986), Nascimento (2022) relata que a autora foi alvo do preconceito da mídia, deixando-a entender que o livro “O Diário de Bitita” fosse uma fraude, sendo escrito por outro escritor, “Pois uma negra residente da favela não seria capaz de tamanha sofisticação poética” (Nascimento, 2022, p. 372). Destarte, marca-se o não lugar da escritora, mulher negra e periférica, na sociedade brasileira, a cidadania de segunda classe na favela do Canindé, e, conseqüentemente, um não lugar nas letras brasileiras.

Resiliente, depois do fracasso do segundo diário, Casa de alvenaria: diário

de uma ex-favelada (1961), a escritora lança por conta própria mais dois volumes: *Provérbios* (1963) e o romance *“Pedacos da fome”* (1963), buscando se estabelecer como escritora profissional. (Nascimento, 2022, p. 372).

Carolina Maria de Jesus em seu trabalho *“Quarto de despejo: diário de uma favelada”* (1986)⁷ rememora sua trajetória para se apropriar da cultura letrada⁸. Conforme Nascimento (2022), apesar das dificuldades enfrentadas, a narrativa desse livro demonstra a leitura e a escrita como formadoras de subjetividade, “[...] tanto por seu aspecto filosófico como também em sua materialidade, seja por meio do objeto livro que a pequena Bitita manuseia para ler e carrega com fascínio, seja como pela própria concretização, ainda que inacabado, do projeto literário da autora”. (Nascimento, 2022, p. 372).

Nascimento (2022) relaciona o *“Diário de Bitita”*⁹ com o método autobiográfico em que o narrador faz a escrita de si. Neste caso, ao rememorar a trajetória de aprender a ler, a escritora retoma a história do seu próprio período formativo. Com essa história é possível inferir que [...] *“aprender a escrever o acesso às letras contrapõe-se à penúria material e permite que a narradora personagem vislumbre a si mesma com base em parâmetros distintos da sua realidade acachapante”*. (Nascimento, 2022, p. 373).

Aprender a ler, nas palavras de Freire (2009, p. 11), *“Favorece a leitura do mundo e a decodificação da palavra escrita que se aprende sobre a realidade imediata”*. Aprende-se a ler as palavras para ler melhor o mundo. As injustiças que envolvem a realidade de Carolina Maria de Jesus desde muito cedo não lhe causam conformação, pelo contrário, afirma *“Ah, comigo o mundo vai modificar-se. Não gosto do mundo como ele é”* (Jesus, 2014, p. 109). Sua trajetória é um exemplo da persistência frente à exclusão social. A escritora encontrou na leitura e na escrita um espaço de criação e subjetividade.

Nessa perspectiva, propomos uma formação de professores(as) que não se

⁷ *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2015.

⁸ Esta narrativa tem força e autenticidade; é capaz de surpreender e comover com seu texto às vezes ingênuo, outras vezes quase bizarro, mas sempre perspicaz, onde ganha expressão o mundo interior de um ser humano cheio de sonhos, às voltas com a dureza e a indiferença da sociedade. Assim como a outra grande obra de Maria Carolina, este livro não é fruto de uma preocupação artística — são apontamentos escritos nas horas livres de uma trabalhadora, uma mulher negra, nascida no interior de Minas Gerais na primeira ou segunda década do século, criada na miséria, vítima constante do preconceito. Mesmo assim, ou por isso mesmo, sua inteligência e sensibilidade, a consciência que tem de si própria e sua curiosidade frente ao mundo que acerca fazem deste livro mais do que um testemunho. (Carolina Maria de Jesus, 1986, s/p)

⁹ *Diário de Bitita*. São Paulo: SESI-SP Editora, 2014.

acomode às realidades enfrentadas, mas que por meio da leitura crítica do mundo e luta por transformação da realidade possa empenhar-se por uma educação de melhor qualidade.

Como este estudo propõe uma educação infantil por meio de vivências na natureza, faz-se importante compreender os aspectos que compõem a formação que os(as) professores(as) de educação infantil têm no que se refere a questões ambientais e suas próprias vivências e conexão com a natureza.

Sabemos que estar em meio à natureza é um direito de todos(as). A Constituição Federal, em seu Art. 225, § 1º, inciso VI, assegura o direito de todos(as) ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e o incentivo à qualidade de vida. Na década de 1990 aconteceram eventos históricos como a Rio-92 e suas convenções internacionais, bem como um conjunto de leis fundamentais à Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) como a de Crimes Ambientais e de Recursos Hídricos, seguidas pela Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795/99 (Brasil, 1999).

Esse conjunto de iniciativas do governo e da sociedade consolidou a educação ambiental (EA) como política pública, o que demonstra a 2ª versão do Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA (Brasil, 2005), resultado de ampla consulta nacional, por meio do departamento de Educação Ambiental e Coordenação Geral de Educação Ambiental do MEC.

Na prática, muitas das iniciativas de projetos de educação ambiental na educação infantil são organizadas individualmente por um(a) professor(a), cabendo a ele(a), muitas vezes, gerir seus recursos, tanto didáticos, quanto pedagógicos e metodológicos, ou seja, em geral, não contemplam e engajam a escola como um todo.

Arnholdt (2018) afirma que a formação continuada para professores(as) de educação infantil em educação ambiental deve contemplar quatro pontos fundamentais: “[...] valorizar a escola que se tem, valorizar o professor que se tem, engajar o professor que se tem, adaptar a Educação Ambiental à realidade que se tem” (Arnholdt, 2018, p. 76). Para a autora:

[...] a formação dos docentes precisa “contribuir para que os professores em formação desenvolvam-se como seres humanos, compreendendo a sua responsabilidade com a escola e adquiram uma atitude reflexiva acerca do seu ensino” (Arenhardt, et al., 2016, p. 3). Assim, a formação de professores pode incentivar a construção ou reconstrução do vínculo com a natureza.

(Arnholdt, 2018, p. 76).

Nosso agir educativo, além de uma formação profissional consistente, implica em acreditar que podemos transformar nossa existência e nossas ações no planeta. Neste sentido, é preciso levar em conta que as competências profissionais do(a) professor(a) não se constroem somente sobre e por meio de sua formação acadêmica, principalmente em se tratando da educação ambiental, visto que estão relacionadas a toda sua trajetória de vida.

De acordo com dados do INEP (2020), 61% das creches sequer possuem área externa. Para que as crianças tenham maior proximidade com a natureza nas creches, faz-se necessário, além de investimento em políticas públicas, oferecer programas de formação continuada que orientem os(as) professores(as) sobre as formas e os benefícios da exploração em ambientes naturais com as crianças.

Tendo em vista que a sociedade atual não pode continuar com a mesma relação de exploração da natureza, com o consumo sem reflexão e com a mesma rotina desenfreada em busca de bens, faz-se importante que haja profissionais que atuem a favor da qualidade de vida e vivências na natureza como disparadoras para indivíduos que realmente sejam comprometidos com as questões ambientais.

Considerando a formação de professores(as) em EA dentro de uma perspectiva crítica, reflexiva e transformadora, esta pesquisa procura encontrar caminhos para ressignificar os espaços naturais das instituições, com a exploração de pátios, parques, praças e outros locais da comunidade que promovam a aprendizagem. Nessa perspectiva, o(a) professor(a), enquanto parceiro(a) da criança no processo de ensino e aprendizagem, tem a função de planejar tempos e espaços para a construção de conhecimento em ambientes naturais.

Cabe ressaltar que as vivências das crianças com e em meio à natureza não podem se constituir em ações fragmentadas do currículo, geralmente voltadas para comemorações como o Dia da Árvore, Dia do “Índio”, Dia do Meio Ambiente, Dia da Água etc, deixando as temáticas ambientais restritas a essas datas.

A formação de professores(as) precisa incidir na problematização de tais práticas, no intuito de tornar a relação das crianças com a natureza uma constante. Para tanto, faz-se necessário, na formação continuada, que ocorram momentos para a reflexão sobre narrativas de experiências na natureza dos(as) próprios(as) docentes, bem como a reflexão sobre práticas e contextos educativos, a fim de

auxiliar na formação de profissionais críticos(as) acerca da sua realidade, objetivando que repensem as questões ambientais para além da preservação dos recursos naturais, e também, sobre o papel de cada um(a) na construção de uma sociedade sustentável. Carvallho (2005, p. 13) assevera que:

Quando se pensa na formação de professores em educação ambiental, outras questões se evidenciam. Uma delas é de que a formação de professores comporta uma dimensão que transcende os objetivos programáticos dos cursos e metodologias de capacitação. Trata-se da formação de uma identidade pessoal e profissional. Desta forma, quaisquer que sejam estes programas e metodologias, estes devem dialogar com o mundo da vida do(a)s professore(a)s, suas experiências, seus projetos de vida, suas condições de existência, suas expectativas sociais, sob pena de serem recebidos como mais uma tarefa entre tantas que tornam o cotidiano do professor um sem fim de compromissos.

Tendo como base esses pressupostos, esta pesquisa propõe a rememoração de vivências na natureza por meio do método autobiográfico, procurando, conforme Carvalho (2001) preconiza, construir um sujeito ecológico. De acordo com esta autora, essa formação, por meio do método autobiográfico, possibilita uma melhor leitura da realidade social, aproximando os(as) educadores(as) da natureza. Nas palavras da autora “[...] uma maneira produtiva de compreender a experiência do educador ambiental seria tomá-lo como um intérprete de seu contexto, ao mesmo tempo em que é um sujeito interpretado”. (Carvalho, 2001, p. 30).

Podemos dizer que ao lidar com as narrativas autobiográficas, nesse caso, estamos atingindo aspectos ambientais, visto que cada acontecimento encontra-se situado em um espaço ambiental. Na confluência do campo ambiental com as trajetórias individuais, configura-se um espaço de identidade narrativa, em que cada sujeito narra seu percurso de um jeito que lhe é próprio e único, comunicando uma experiência pessoal, tornando-se ativos(as) narradores(as).

A educação precisa cooperar para a formação de cidadãos(ãs) que tenham proximidade com a natureza e se sintam parte dela. Para isso precisamos de profissionais que valorizem esse vínculo com o ambiental, “[...] tanto pelo papel social que ocupam, como pela capacidade de intervir na opinião da comunidade e na superação de problemas ambientais” (Arruda; Andrade, 2022, [2]). Nesse sentido, os(as) docentes são parceiros(as) fundamentais na construção de uma sociedade que não tenha uma relação somente de exploração com a natureza, mas sim de pertencimento. De acordo com os autores:

[...] A escola e como um espaço de formação não só para os alunos como também para os professores sobre a questão ambiental. A compreensão sobre a Educação Ambiental e seu significado para a vida de cada professor, vem respaldada pela proposta pedagógica que se desenvolve no dia a dia mostrando que não foi necessário criar um espaço para disciplina de EA. Esta foi uma questão que emergiu da prática cotidiana daqueles professores. E, aos poucos conceitos fundamentais à EA foram sendo trabalhados; na horta, na hora do lanche, da higiene pessoal das crianças, etc. Sinal de que essa compreensão e relação com o ambiente foram sendo construídas. (Arruda e Andrade (2022, [5])

Sendo assim, a EA precisa abranger uma dimensão mais reflexiva e humanizada na formação docente. Arruda e Andrade (2022) demonstram em seus estudos que, ao narrar a história particular, os(as) professores(as) se sentiram mais inseridos(as) na problemática ambiental. “Cada um(a) a seu modo, após reflexão, assumiu a defesa da educação ambiental. Ao retomarem o passado, passaram imediatamente a problematizar o futuro e a sua profissão”. (Arruda; Andrade, 2022, p. [3])

Em vista disso, nas narrativas autobiográficas de experiências vividas na natureza, os(as) participantes procuram favorecer a construção de um sujeito ecológico, estabelecendo uma identidade narrativa ambiental. Sobre isso, Carvalho (2001, p. 142) afirma que:

A identidade narrativa, enquanto uma chave de sentidos para o ambiental e tematizada a partir dos auto-relatos dos educadores ambientais, se instaura, neste caso, enquanto horizonte de possibilidades do sujeito ecológico, comprometido em levar adiante e expandir os ideais preconizados no campo ambiental.

Destarte, as narrativas autobiográficas, quando conduzidas de forma que os sujeitos rememorem vivências na natureza, proporciona a elaboração de uma trajetória constituída e contribui para a formação de um sujeito ecológico.

De acordo com Carvalho (2008) o sujeito ecológico é aquele(a) que é engajado(a) em organizações e movimentos ecológicos, que se constitui dentro do campo ambiental, que coopera com a construção de conhecimento a este respeito, é articulado(a) com os movimentos sociais e possui uma postura de luta política.

Como pode ser observado, o sujeito ecológico é repleto de atributos e valores, e na educação tem seu fazer educativo no campo ambiental. Isso não significa que partilhar dessa identidade ecológica seja um pré-requisito para tornar-

se educador(a) ambiental. Em vários casos, o caminho pode ser inverso, ou seja, da EA para a identidade ecológica. A EA tanto pode ser fruto de um engajamento prévio como se constituir em um passaporte para o campo ambiental. Dessa forma, identificar-se como sujeito ecológico e tornar-se educador(a) ambiental podem ser processos simultâneos, no sentido simbólico, mas estruturam-se em diferentes tempos cronológicos (tornar-se um sujeito ecológico a partir da EA ou vice-versa). De acordo com Carvalho (2005, p. 11):

Como aparece em vários depoimentos, fazer EA não garante uma identidade pacífica de educador ambiental, ou pelo menos construída com certa homogeneidade, como se poderia supor em outros campos mais consolidados. [...] É uma identidade que comporta um espectro de variações na sua definição e apresenta um gradiente de intensidade de identificação — identidade plenamente assumida como destino escolhido, identidade em progresso como algo a ser alcançado, identidade negada ou secundarizada no processo de negociação entre outras possibilidades e escolhas do sujeito.

Politicamente, um dos traços distintivos do(a) educador(a) ambiental parece ser partilhar, em algum nível, de um projeto político emancipatório. A ideia de mudanças radicais abarca não apenas uma nova sociedade, mas também um novo sujeito (a) que se vê como parte dessa mudança societária.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Quando se trata de “ciência humana”, sabe-se apenas com os outros. (Franco Ferrarotti, 2013b, apud Delory-Momberger, 2016, p. 135)

Nesta seção apresentamos a opção pela pesquisa qualitativa, tendo como técnica para a produção de dados o método autobiográfico. Discorreremos sobre o campo e sujeitos da pesquisa, bem como sobre o desenvolvimento desta. Tecer narrativas com os(as) professores(as) é dialogar sobre a construção de uma educação infantil com profissionais reflexivos(as) e comprometidos(as) com práticas de qualidade promotoras de proximidade com a natureza.

4.1 Apresentação da opção metodológica

Esta pesquisa transitou pelas histórias de vida, percursos formativos dos(as) docentes e enraizamento de vivências *na* e *com* a natureza no contexto educacional de uma creche localizada no município de Santo André. Com isso, o estudo construiu-se em atravessamentos presentes na intersecção entre o método autobiográfico e a formação de professores(as) visando um trabalho pedagógico *na* e *com* a natureza na creche, conforme Figura 2, a seguir.

Figura 2 – Dimensões e foco de investigação da tese



Fonte: elaborada pela pesquisadora.

Na busca por contemplar estes três eixos, encontramos na palavra “atravessamento¹⁰” a devida relação que é possível estabelecer entre eles. Esta palavra, utilizada nesta pesquisa, baseia-se no sentido de cruzar e transpassar, de modo que este movimento deixa marca por onde passa. Por conseguinte, as histórias de vida e percursos formativos se atravessam e isso repercute na inserção e desenvolvimento de vivências *na* e *com* a natureza na educação infantil.

Logo, a pergunta de pesquisa que se pretendeu responder foi: como a formação continuada, por meio das histórias de vida, com professores e professoras de uma creche conveniada localizada no município de Santo André, possibilita repensar práticas que levem em consideração vivências *na* e *com* a natureza?

O objetivo geral desta investigação foi o de compreender como a formação continuada, por meio das histórias de vida, com professores e professoras de uma creche localizada no município de Santo André, possibilita repensar práticas que levem em consideração vivências *na* e *com* a natureza. Como objetivos específicos: I) Conhecer a trajetória de vida dos(as) professores(as); II) Rememorar em suas histórias de vida momentos em que houve conectividade com a natureza; III) Identificar as concepções dos(as) professores(as) sobre o trabalho com a natureza na creche; IV) Identificar, a partir da percepção dos(as) professores(as), vivências com a natureza na prática educativa da creche; V) A partir dos resultados da pesquisa elaborar um caderno de narrativas.

Ante estes objetivos, a opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa, uma vez que o foco da natureza dos dados coletados e produzidos não está no número de amostras, mas sim na subjetividade das informações obtidas. Sendo assim,

Em investigação qualitativa, uma das estratégias utilizadas baseia-se no pressuposto de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão construir o objeto de estudo. Os investigadores esforçam-se, intelectualmente, por eliminar os seus pré-conceitos. Seria ambicioso, da sua parte, pré-estabelecer rigorosamente, o método para executar seu trabalho. Os planos evoluem à medida que se familiarizam com o ambiente, pessoas e outras fontes de dados, os quais são adquiridos através da observação direta. (Bogdan; Biklen, 1994, p. 83)

Na abordagem qualitativa, os(as) investigadores(as) estão interessados(as) no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas nos contextos

¹⁰ Fonte: <https://dicionario.priberam.org/atravessamento>

vivenciados dentro de uma coletividade. No processo de investigação acontece um constante diálogo entre pesquisador(a) e pesquisados(as), dado que os(as) investigados(as) são abordados(as) sem preconceitos, de modo que o(a) pesquisador(a) possa com isso dar visibilidade à voz dos(as) pesquisados(as).

Com relação aos procedimentos técnicos, foi utilizado o método autobiográfico.

4.1.1 O método autobiográfico como campo de conhecimento

Na busca por um saber mais próximo à realidade social e pela afirmação de um conhecimento mais “humano”, esta pesquisa recorreu ao campo das ciências sociais em sua crítica à ciência moderna, pois

O saber moderno construído pela ciência apresenta-se cada vez mais à pessoa na forma de um saber especialista. E a característica específica de um tal saber de especialista é precisamente ser exterior à pessoa. [...] E creio que também aqui, não refletimos suficientemente sobre a maneira como as pessoas se organizam para se apropriarem de um saber, desencarnado e sem sujeito. (Finger, 2014, p. 113).

Em seus estudos sobre a pedagogia e a hermenêutica, em que critica a ciência moderna, Finger (2014) afirma que a partir da tradição hermenêutica se constroem os fundamentos epistemológicos de como as pessoas se formam ou adquirem seus saberes. Para o autor “Primeiro, limitada à teologia e depois à filosofia, é com o teólogo e romântico alemão Friedrich Schleiermacher (1768-1834) que a hermenêutica se torna uma teoria geral da interpretação, que não se limita aos textos, mas a todas as expressões da vida” (Finger, 2014, p. 115). Assim, a hermenêutica significa ainda, o resultado de uma reflexão pessoal, ou seja, a passagem de uma consciência imediata que é das sensações, das vivências e das experiências a uma consciência refletida.

Finger (2014) propõe, a partir da hermenêutica, práticas investigativas que reconheçam e valorizem outros saberes. O autor chama essa prática de método autobiográfico, que “[...] se justifica pelo fato de este valorizar o que se passa no interior da pessoa, sobretudo em relação às vivências e às experiências que tiveram no decurso de sua história de vida” (Finger, 2014, p. 116). Discorrendo sobre o método autobiográfico aponta:

Esse saber apresenta-se assim não só como crítico, reflexivo e histórico, mas também implica uma investigação da parte da pessoa, uma pesquisa fundamentalmente formadora. Com efeito, esse saber reflexivo e crítico, insere-se num processo, e mais precisamente em processos de tomada de consciência. Este último tem um processo emancipador para a pessoa e para a sociedade, pois é por intermédio deles que a pessoa atribui um sentido às suas próprias vivências e experiências, assim como às informações que lhe vêm do exterior. (Finger, 2014, p. 117).

Pautando-se nas ideias do autor, um saber reflexivo e crítico deveria ser o principal objetivo da pedagogia, porquanto, é este tipo de saber que se faz necessário para ressignificar a identidade na sociedade. Posto isto, não seria necessário repensar a formação?

Compreendendo a função política que a educação deve assumir, precisamos de uma formação que não esteja voltada para os interesses do mercado ou para a conservação das estruturas de poder presentes na sociedade, pelo contrário, precisamos de uma formação emancipadora, que forme professores(as) para resgatar sua identidade e voz na sociedade. Uma pedagogia produtora de saberes que, de fato, discuta o contexto social em que o sujeito está inserido, não um saber restrito às universidades e aos arcabouços teóricos.

Ferraroti (2014) aponta que a maioria dos(as) autores(as) que utilizam o método autobiográfico, respalda-se nas investigações do campo das ciências sociais. Para o autor, “Todo o comportamento humano ou ato individual nos parece, até nas formas mais únicas, a síntese horizontal de uma estrutura social” (Ferraroti, 2014 p. 41). De acordo com o autor:

O método autobiográfico apresenta-se, logo à partida, como uma aposta científica, esta aposta tem dois aspectos “escandalosos”:

O método biográfico pretende atribuir à subjetividade um valor de conhecimento. Uma biografia é subjetiva a vários níveis. Lê a realidade social do ponto de vista de um indivíduo historicamente determinado; baseia-se em elementos e materiais na maioria dos casos autobiográficos e, portanto, exposto às inúmeras deformações de um sujeito-objeto que se observa e se reencontra. (Ferrarotti, 2014, p. 41).

Após passar por um processo evolutivo de discussões e questionamentos, a sociologia admitiu como caráter essencial do método biográfico sua historicidade profunda, com especificidade epistemológica, metodológica e técnica do método biográfico. Porém, ainda existia um problema central. “Como é que a subjetividade inerente à autobiografia pode tornar-se conhecimento científico?” (Ferrarotti, 2014, p.

41). Mediante tal indagação, o autor discorre:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, VIª Tese de Feuerbach), toda a práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de um contexto social. (Ferrarotti, 2014, p. 41)

Ferrarotti (2014) enfatiza que é necessário “[...] abandonar um modelo mecanicista que caracterizou as tentativas de interpretação do indivíduo” (Ferrarotti, 2014, p. 42). O sujeito não é reprodução das estruturas históricas de uma sociedade, mas coloca-se como um ser ativo, refletindo o social, apropria-se dele, transforma-o conforme atua nos contextos, o que caracteriza a dimensão psicológica da sua subjetividade.

Precisamos de um conhecimento científico que seja próximo da realidade social vivenciada pelos indivíduos, e o método autobiográfico, por dar visibilidade à voz dos(as) sujeitos(as), muitas vezes silenciados(as) pelos contextos sociais a que pertencem, consegue realizar esta aproximação, cooperando para que o saber da universidade não seja distante da vida dos indivíduos.

Dentro desta perspectiva, Ferrarotti (2014) aponta uma razão dialética capaz de compreender a práxis que rege a interação entre um indivíduo e um sistema social. Segundo o autor:

Quando se trata de ter em conta a práxis humana, só a razão dialética nos permite compreender cientificamente um ato, reconstruir os processos que fazem de um comportamento uma síntese ativa de um sistema social, ou seja, cada comportamento é composto de elementos do contexto social. (Ferrarotti, 2014, p. 48)

Destarte, apenas a razão dialética nos possibilita compreender o sujeito e entender comportamentos que trazem vestígios de um sistema social, sem deixar de lado a subjetividade de uma história individual.

Consonante com a intenção de Finger (2014) e Ferrarotti (2014), de produzir um conhecimento mais comprometido com o sujeito e mais adequado para compreendê-lo(a) como pessoa, deparamo-nos com Josso (2014) e Nóvoa (2014), entre outros(as) autores(as), que vêm trabalhando a partir de um enfoque teórico-metodológico que pode oferecer um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional. Nessa perspectiva, o(a) pesquisador(a)-formador(a),

em contato com as narrativas, também é levado(a) a refletir sobre suas próprias histórias, suas experiências, produzindo, assim, conhecimento sobre si mesmo(a) e adquirindo uma postura mais autônoma dentro do seu próprio processo formativo.

4.1.2 O método autobiográfico enquanto técnica de investigação

De acordo com Josso (2004) a pesquisa-formação é oriunda da pesquisa-ação, uma vez que busca um efetivo envolvimento dos(as) pesquisadores(as) no movimento de transformação individual e coletiva, trazendo uma variedade de atividades no campo de estudo do(a) pesquisador(a), no campo empírico, bem como do ponto de vista da possibilidade de transformação social. Essa perspectiva encontra fundamentação na dialética histórica, tal como proposto por Marx, “[...] que introduzia a um só tempo a problemática da alienação e da libertação por meio de uma criatividade coletiva” (Josso, 2004, p. 226), defendendo uma Filosofia que não apenas interfere no mundo, mas que possa transformá-lo, por meio da relação prática-teoria-prática.

Em seus estudos, ao discorrer sobre a pesquisa-formação, Josso (2004) enfatiza que o trabalho com as pessoas em formação favorece a formulação progressiva de princípios de acompanhamento, que são tentativas de respostas às grandes questões que têm cruzado o desenvolvimento metodológico de suas práticas de acompanhamento e que traduzem, em termos de ação, problemáticas epistemológicas e metodológicas descobertas ao longo dos últimos anos. As problemáticas são:

1. Como elaborar conhecimentos que não se limitam a informar, mas criam sentido social e/ ou existencial?
2. Como trabalhar com as pessoas em formação para que elas tenham a oportunidade de se apropriar da condução da sua vida, da direção e da significação que elas tentam dar-lhe?
3. Como trabalhar com as pessoas em formação numa posição metadisciplinar, indo além da segmentação imposta pelas ciências do humano?
4. Como elaborar um saber sobre formação que inspire uma concepção renovada dos processos educativos e que esteja de acordo com as realidades socioeconômicas e socioculturais sem lhe ser submetido?
5. Como conceber atividades educativas e dispositivos de formação, que conjuguem o desenvolvimento de competências, visando uma eficácia com uma cultura do sentido crítico, uma sensibilidade para a existencialidade, para historicidade e para interculturalidade?

6. Como contribuir com a formação de formadores respeitando a singularidade efetiva ou o potencial de sua contribuição e as exigências de um projeto de convivência?
7. Como favorecer a emergência de um novo paradigma preservando pluralidade epistemológica e a criatividade cultural associada ao domínio nacional, cultural e linguístico? (Josso, 2004, p.159).

A pesquisa-formação está implicada com a produção de um conhecimento em formação continuada mais comprometido com o(a) professor(a) e mais adequado para compreendê-lo(a) como pessoa e como profissional. Determinar a pesquisa autobiográfica como um campo da pesquisa-formação dependerá de aprender um pouco mais de seus princípios epistemológicos, teóricos, metodológicos, políticos e desenvolver instrumentos metodológicos apropriados.

O que diferencia a pesquisa-formação da pesquisa tradicional é que se acrescenta ao processo de investigação a pessoa que se forma, legitimada a produzir e não a ingurgitar saberes sobre elas, o que permite democratizar as instâncias produtivas do conhecimento. (Passeggi; Souza, 2017, p. 14).

Bragança (2018) assevera que o compromisso político de uma pesquisa se traduz no seu comprometimento em dialogar com a vida, com um vir a ser que provoca emancipação social. Neste sentido, a pesquisa-formação está relacionada com os(as) muitos(as) outros(as) que irão compor a autobiografia.

A narrativa autobiográfica é um entre os diversos tipos de documentos pessoais e ao utilizá-la com objetivo científico na investigação sobre a formação continuada, os(as) participantes produzirão narrativas sobre as suas histórias de vida, compartilhando com o(a) investigador(a) uma variedade de experiências.

O método autobiográfico permite que seja concedida uma atenção muito particular e um grande respeito pelos processos das pessoas que se formam: nisso reside uma das suas principais qualidades, que o distingue, aliás, da maior parte das outras metodologias de investigação em ciências sociais. Respeitando a natureza processual da formação, o método autobiográfico constitui uma abordagem que possibilita ir mais longe na investigação e na compreensão dos processos de formação e dos subprocessos que o compõem. (Nóvoa; Finger, 2014, p. 27)

De acordo com Finger (2014), nesse processo as narrativas são chamadas de educativas porque trata-se de uma ação em que os(as) participantes constroem uma reflexão sobre sua trajetória formativa, com o objetivo de compreender seu processo de formação, sendo que neste momento estão construindo novos saberes.

Nas palavras de Josso (2014, p. 60):

A construção de uma biografia educativa não é uma narrativa de vida, tal como resultaria na narração de uma história de vida considerada na sua globalidade. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio percurso do caminho seguido. [...] O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação.

A autora enfatiza que a narrativa escrita se apresenta, então, como uma tentativa de dar acesso a um percurso interior que evolui para um percurso exterior caracterizado por acontecimentos, atividades, deslocamentos, relações contínuas e encontros, pertenças etc.

A abordagem “História de Vida e Formação” inscreve-se nas metodologias hermenêuticas de pesquisa, que estabelecem a construção de um saber compreensivo sobre o trabalho de interpretação intersubjetiva de um material linguístico, evocando a interioridade dos autores, ou mais precisamente ainda, a vida deste mundo interior por meio das representações, das ideias, dos sentimentos, das emoções, do imaginário, dos valores, dos projetos e das buscas que o constituem e o animam. (Josso, 2004, p. 186).

Assim, a narrativa escrita fornece no próprio movimento da sua escrita fatos tangíveis, sensibilidades, pensamentos a propósito de emoções e sentimentos, bem como atribuições de valores. Ao mesmo tempo em que é exteriorizado um material invisível, por outro se distanciam deles para pensá-lo, evidenciando uma capacidade de autorreflexão. Tal perspectiva é levada em consideração na visão da hermenêutica, em que o externo e o interno encontram-se quando ocorrem reflexões do sujeito sobre suas experiências, gerando uma consciência refletida.

4.2 O método autobiográfico como mecanismo de transformação das experiências em conhecimento

De acordo com Josso (2004), quando falamos em uma aprendizagem que parte do sujeito, devemos levar em consideração as suas experiências ou experiências formadoras. A autora conceitua experiências como vivências particulares, esclarecendo que “Estas vivências só atingem status de experiência a partir do momento que fazemos certo trabalho reflexivo”. (Josso, 2004, p. 48).

Neste sentido, ocorre uma diferenciação entre experiências existenciais e

experiência formativa, sendo que, a formação autobiográfica trabalha as experiências consideradas formativas. Ao caracterizar as experiências, Josso (2004) as nomeia como recordações-referências. Estas seriam acontecimentos experienciais que os indivíduos consideram como constitutivos da sua formação, ou seja, são as percepções, sentimentos, sentido ou valores das experiências sociais. As recordações-referência podem ser qualificadas de experiências formadoras, porque o que foi aprendido, como saber-fazer e conhecimentos, influenciam ou servem de orientação para vida.

A abordagem autobiográfica é considerada um importante recurso para observar um aspecto central das situações educativas, visto que ela permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo(a) no seu ambiente natural. “[...] Para perceber como essa formação se processa, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadas”. (Josso, 2004, p. 49).

Ao responder à pergunta: “Como me tornei o(a) profissional que sou hoje?”, não só é possível retomar muitas experiências, mas também estabelecer uma experiência formativa. Assim, a autora, ao analisá-las, discorre que “[...] é necessário falar sobre o ângulo da aprendizagem; em outras palavras, essas experiências simbolizam atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer e sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades”. (Josso, 2004, p. 48).

De acordo com o exposto, as experiências formativas são aquelas em que houve mobilização de competências que acabaram contribuindo para formação de outras competências e conhecimentos, ou seja, que transformam comportamentos e afetos, gerando transformações da subjetividade e da identidade.

Se aceitarmos, ainda por convenção, que os nossos conhecimentos são fruto das nossas próprias experiências, então, a dialética entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo estão sempre presentes na elaboração de uma vivência em experiência formadora, porque esta última implica a mediação de uma linguagem e o envolvimento de competências culturalmente herdadas. (Josso, 2004, p. 49).

Com as recordações-referência é possível evidenciar que nas narrativas de formação os(as) participantes não contam sobre o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. Ademais, é possível

elucidar dialéticas particulares, tais como:

Capacidade para reações programadas, capacidade para iniciativas; [...] capacidade para submissão e uma capacidade para responsabilização e; finalmente, uma capacidade de orientação imitativa de modelos culturais e uma capacidade de orientação aberta ao desconhecido. (Josso, 2004, p. 43).

Os contextos culturais são campos onde ocorre a experiência, todavia, na relação entre condição individual e condição coletiva, Josso (2004) afirma que não convém estabelecer relações entre lembrar vivências e aprendizagens, porque de acordo com os próprios estudos autobiográficos é possível identificar contextos idênticos e aprendizagens diferentes.

Josso (2004) aponta a existência de uma dialética entre o individual e coletivo, onde, a priori, ocorre o processo de autointerpretação e posteriormente o estabelecimento do diálogo com os(as) outros(as), ou seja, uma co-interpretação da experiência. A autora afirma que assim se faz a construção humana, dentro de um processo de autointerpretar, mas ao mesmo tempo co-interpretar, partilhando um destino com uma comunidade.

Se retornarmos o que proponho para as outras duas modalidades (a e b) para entender a questão a que chegamos agora (“Para que serve refletir sobre as próprias experiências?”), desembocamos efetivamente em algo a que se poderia chamar, do ponto de vista do polo individual, uma significação vital que é da ordem: “como conto para mim mesmo a minha própria história?”, “como dou sentido à minha própria história” e; do lado do polo coletivo, em que há uma significação histórica: “como eu me compreendo pertencendo a uma comunidade?”. Mas que sabedoria de vida eu posso elaborar a partir desta modalidade de experiência, que pode, de resto, ser tanto a posteriori como a priori, deverá ser negociada para se desdobrar em contextos socioculturais. (Josso, 2004, p. 54).

Para Josso (2004) a construção de uma narrativa se processa, no ângulo de sua formação, por meio das recordações-referências, que são as recordações-experiências, organizando-as em uma coerência narrativa, em torno do tema da formação. A autora reitera que se trata de um processo autorreflexivo inserido em uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da realidade social, histórica e cultural dos referenciais internalizados pelo sujeito e que constitui sua subjetividade. É neste processo de retomada de recordações-referências, reflexão sobre a realidade e construção de conhecimentos que o presente é articulado com o futuro estimulando o sujeito a projetar o futuro, baseando-se nos seus recursos, fragilidades, valorizações, expectativas, desejos e projetos. Para esta

pesquisadora:

Falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” na continuidade temporal do nosso ser psicossomático. Contudo, é também um modo de dizermos que, neste continuum temporal, algumas vivências têm uma intensidade particular que se impõe a nossa consciência e delas extraímos as informações úteis as transações conosco próprios e/ou com o nosso ambiente humano. (Josso, 2004, p. 48).

Durante a nossa vida vivemos uma infinidade de situações, algumas acabam, por algum motivo, nos afetando mais profundamente, permanecendo em nossa memória, “[...] estas vivências atingem o status de experiências a partir do momento que fazemos um trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. (Josso, 2004, p. 48).

Para compreender a construção da experiência, Josso (2004, p. 51) constrói três modalidades de elaboração:

- a) “ter experiências” é viver situações e acontecimentos durante a vida que se tornam significativos, mas sem tê-los provocado.
- b) “fazer experiências” são as vivências de situações que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências.
- c) “pensar sobre experiências”, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aquelas que nós mesmos criamos.

De acordo com o esquema de elaboração das experiências, proposto por Josso (2004), evidencia-se uma aprendizagem por meio da organização de um conjunto de experiências que juntas formam uma história de vida. Sendo que as modalidades “a” e “b” correspondem à interação do sujeito com os(as) outros(as) e com o ambiente natural, enquanto na modalidade “c” contempla-se pensar a experiência que está ligada à arte, às ciências e à mitologia, ou seja, são contextos interpretativos ou de sabedoria de vida. Em suma, aponta-se: “Pensar as suas experiências (modalidade c) diz respeito não a uma experiência, a uma vivência particular, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências”. (Josso, 2004, p. 54).

Na identificação das experiências formadoras que decorre do que a autora chama de “O caminhar para si”, onde o viajante começa traçar um itinerário com diferentes cruzamentos com caminhos de outrem, estes trajetos são repletos de

encontros e acontecimentos. O(a) viajante, além de precisar se localizar em um espaço-tempo, precisa entender o que orientou a recordação de sonhos, cicatrizes e atitudes interiores.

De acordo com Josso (2004), esse “Caminhar para si” passa por 3 níveis: Nível 1: evidência do processo de formação; Nível 2: evidência do processo de conhecimento; Nível 3: evidência dos processos de aprendizagem.

No 1º nível, a autora explica que acontece o momento inicial em que cada participante rememora a trajetória de vida, evidenciando as práticas formativas sobre o percurso escolar, profissional e formações continuadas. Neste momento, já é possível perceber reflexões a respeito de quais vivências deixaram uma marca formadora. Com o decorrer dos relatos começa a evidência de aprendizagens, momentos charneiras e desafios, valores que orientam escolhas, bem como preocupações.

Charneira é uma dobradiça, algo que, portanto, faz o papel de uma articulação. Esse termo é utilizado tanto nas obras francesas quanto portuguesas sobre as histórias de vida, para designar os acontecimentos que separam, dividem e articulam as etapas da vida. (Josso, 2004, p. 64).

Já nestes primeiros relatos é possível aparecer um autorretrato, fragmentos de uma busca de si e da sua projeção, colocando em cena um sujeito que ainda não se conhece como tal, deixando-se levar pelas circunstâncias. Terminada a parte das narrativas orais os(as) participantes são levados(as) à escrita das narrativas, processo no qual ocorrem reflexões, interpretações e tomada de consciência.

Terminada a escrita da narrativa, Josso (2004) propõe o delicado trabalho de leitura para os(as) demais, momento em que ocorre a evidenciação do processo de formação do(a) parceiro(a): “O que está em jogo nesta fase interpretativa é precisamente o jogo de forças das subjetividades em presença, para [...] começar a pôr em evidência o que caracteriza uma subjetividade”. (Josso, 2004, p. 67).

Na próxima etapa, denominada por Josso (2004) de Nível 2: evidência do processo de conhecimento, a autora afirma:

Constatei que a singularidade existencial ocorre numa espécie de jogo dialético entre interioridade (o que se vive e se pensa no interior de si) e exterioridade (o que é sócio-histórico e culturalmente referenciável). A partir de então, o que se tornou decisivo na observação fenomenológica das histórias de vida não foi tanto os marcadores socioculturais e as suas sucessivas imagens ao longo da vida, mas a maneira de as viver. (Josso, 2004, p. 70).

Nesta etapa ocorre a tomada de consciência dos referenciais dos(as) participantes (as), bem como seus saberes, ideologias e crenças as quais aderiu. Acontece também uma consciência da evolução dos referenciais ou de uma crise epistemológica.

No terceiro nível, conforme a autora descreve, ocorre uma capacidade de auto-observação, “[...] que se apoiam nas experiências da narrativa a fim de explicitar os gêneros e as modalidades de aprendizagens e perímetros em cada percurso de vida” (Josso, 2004, p. 7). Neste nível, que é o último, é possível aos(às) participantes compreenderem o que foi formador em sua história, isto é as transformações que operaram em cada período de sua história e as aprendizagens e conhecimentos essas experiências proporcionaram.

Na perspectiva de uma pesquisa que tem como instrumento de produção de dados as narrativas, o(a) participante assume-se como narrador(a) tecendo uma identidade. Algumas investigações tendem a destacar a prática docente percebendo o(a) professor(a) enquanto prático(a) ou aplicador(a) de propostas, separando a vida de sua profissão, como se esses dois aspectos presentes no cotidiano de cada um configurassem duas realidades distintas e sem qualquer ligação possível. A formação por meio das narrativas vem ao encontro da construção de um percurso, no qual se busca compreender porque se tornou professor(a).

As narrativas fazem parte da história da humanidade, sendo comum ouvir que os seres humanos são, por natureza, contadores e narradores de histórias. Ao contar histórias os sujeitos revelam seu modo único de vivenciar o mundo.

A vida dos(as) profissionais participantes é marcada por vivências de alegrias, tensões e conflitos, ou seja, são experiências que cooperam para construção de um conhecimento pessoal. Ao trazer estes elementos para formação de professores(as), têm-se elementos que caracterizam os(as) profissionais como um(a) narrador(a), um sujeito ativo da sua própria história de vida e formação.

Kramer e Souza (1996) destacam que ao utilizar as histórias de vida em pesquisa educacional, recorre-se à dialética para compreensão do sujeito e do contexto social no qual está inserido. De acordo com as autoras:

A razão dialética é, primeiramente, uma razão histórica. Somente a razão dialética permitirá a compreensão de um ato em sua totalidade, ou melhor, possibilitará a reconstrução do processo que faz de um comportamento

específico a síntese ativa de um sistema social. (Kramer; Souza, 1996, p. 24)

Nesta perspectiva, portanto, na singularidade dos relatos dos(as) professores(as) é possível encontrar indícios da coletividade, sendo que o comportamento humano, em suma, acaba sendo reflexo de uma estrutura social.

No contexto das narrativas dos(as) professores(as) [...], é necessário, pois, destacar as temáticas que surgem nas narrativas de vida singulares, no interior de um horizonte histórico dado que é também memória coletiva da cotidianidade. Trata-se, portanto, de resgatar a riqueza e a importância das recordações dos sujeitos anônimos. (Kramer; Souza, 1996, p. 21).

Quando é possível dar visibilidade à voz dos grupos anônimos, a história deixa de ser construída pelas elites e passa a ser por aqueles(as) que foram destinados(as) a permanecer desconhecidos(as) e constituem, em seu conjunto, a substância viva do processo histórico real.

A pesquisa com história de vida pretende produzir um saber comprometido com a realidade e dificuldades que os(as) professores(as) enfrentam no decorrer de sua trajetória profissional, um saber que os(as) próprios(as) professores(as) participem da construção, porque este é um saber sobre eles(as) e para eles(as).

Assumir-se como sujeito porque em algum momento, inconscientemente, reconheceu-se como objeto é provocar a assunção de nós mesmos que não significa a exclusão dos outros. É a "outredade" do "não eu", ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. (Freire, 1996, p. 22).

As narrativas procuram dar visibilidade à voz dos(as) professores(as) enquanto produtores(as) históricos(as), culturais e sociais de suas ações, sendo que a escrita é uma ferramenta de construção de identidade, reinterpretação da realidade social e empoderamento.

Delory-Momberger (2011) traz importantes contribuições para o método autobiográfico, evidenciando alguns aspectos que fundamentam a relação específica entre o biográfico, a formação e a aprendizagem, tendo em vista uma análise mais profunda da narrativa. Assim, a autora faz os seguintes questionamentos: "De onde procede a eficiência, a força formadora da narrativa? Em outras palavras, que recursos as narrativas têm para transmitirem a ela a capacidade de produzir efeitos de formação e de transformação?" (Delory-Momberger, 2011, p. 340).

Nesse sentido, a autora afirma que se existe, pois, um poder, este se

encontra na narrativa, mas é um poder sem mistérios, é um poder historiador, uma vez que a narrativa narra histórias.

O que fazemos quando narramos nossa história? Coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através desta formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos. (Delory-Momberger, 2011, p. 341).

Destarte, a narração não é somente um sistema simbólico pelo qual os indivíduos conseguem expressar o sentimento de sua existência, a narração é também o espaço em que o ser humano se forma, elabora e experimenta sua história de vida.

Chené (2014) elucida que, elaborada de uma forma descritiva, a narrativa realizada durante a formação de professores(as) tem como objetivo principal, falar de suas experiências, segundo o que lhe é pedido. Na narrativa, presume-se que seja apresentado um seguimento da vida, aquele no qual o indivíduo esteve implicado em um projeto de formação ou em contato com a natureza, como será abordado nesta pesquisa. No momento da escrita da narrativa, é possível que, ao retratar o trajeto, confronte-se com a reconstrução de experiências há muito tempo esquecida e construa diferentes compreensões sobre esta experiência:

É, portanto, passando pela narrativa, que a pessoa em formação pode reapropriar-se da sua experiência de formação. Em resumo trata-se de utilizar a instância do discurso através do qual o indivíduo pode introduzir a sua experiência, e depois, através da análise, de nos colocarmos com ele no lugar de intérprete, para sublinharmos o distanciamento do texto em relação à experiência, a natureza essencialmente comunicacional da língua e, por fim, o sentido da transformação principal em toda sua experiência de formação. (Chené, 2014, p. 123).

No momento em que os(as) educadores(as) conseguem construir reflexões e analisar o discurso produzido em suas narrativas, é possível transformar vivências em experiências, contribuindo para uma nova visão de si mesmo(a) e de sua atuação social.

4.3 Apresentação do campo

Levando em consideração que esta é uma pesquisa sobre histórias de vida de professores(as), não podemos deixar de considerar alguns aspectos históricos do

local onde estes(as) estão situados(as), uma vez que a própria história de vida desses(as) profissionais se interliga com a história da região.

Esta pesquisa foi realizada em uma creche conveniada do município de Santo André, localizado na região do Grande ABC Paulista. Conforme ilustra a Figura 3, essa região é composta pelos municípios de Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul, Diadema, Mauá, Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra.

Figura 3 – Região do Grande ABC



Fonte: wikipédia¹¹

Alguns aspectos históricos de Santo André são fundamentais para esta pesquisa, como dados que influenciam nas condições de vida atuais dos(as) moradores(as) e professores(as) que relatam suas histórias de vida.

No início do desenvolvimento de Santo André, as terras do bairro da Estação, atual centro de Santo André, tinha valor baixo por ser um local sem interesse comercial, distante dos povoados já estabelecidos. Este fator motivou a São Paulo Railway (SPR) na sua escolha para instalação da estação da Vila de São Bernardo em 1867. Ao mesmo tempo este local

¹¹ Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Andr%C3%A9_\(S%C3%A3o_Paulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Santo_Andr%C3%A9_(S%C3%A3o_Paulo))

interligava três pólos em incipiente crescimento na época – São Bernardo, Mogi das Cruzes e a região sul da atual zona leste de São Paulo. Isso incentivou indústrias a adquirirem terras para a construção de suas fábricas, o que gerou a necessidade de prover local para a residência dos operários. (Di Tizio, 2009¹²)

De acordo com Di Tizio (2009) um número grande de loteamentos passou a ser aberto na região da atual Santo André na década de 1920, acontecendo uma grande pressão para os proprietários de terras fazerem loteamentos, cooperando, inclusive, para a formação de bairros de alto padrão. Em meados do século XX verificaram-se mudanças no perfil dos(as) moradores(as), especialmente composto por migrantes provenientes de outras cidades do ABC e cidades brasileiras.

Pesquisas realizadas pela revista Exame¹³ em 2014 colocaram a cidade de Santo André como a décima quinta cidade brasileira mais desenvolvida e a oitava cidade mais desenvolvida do Estado de São Paulo. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE):

Em 2022, a população era de 748.919 habitantes e a densidade demográfica era de 4.260,5 habitantes por quilômetro quadrado. Na comparação com outros municípios do estado, ficava nas posições 5 e 13 de 645. Já na comparação com municípios de todo o país, ficava nas posições 25 e 22 de 5570. (IBGE, 2022).

Analisando os dados do IBGE (2022) é possível considerar a cidade de Santo André populosa, com um bom nível de desenvolvimento e um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,815. De acordo com o referencial de análise da Série Atlas de Desenvolvimento Humano 2013, este índice é considerado como muito bom. No entanto, nesta cidade constam regiões periféricas com uma população composta por migrantes, que saíram de regiões mais pobres do país, como a do nordeste e chegaram ao ABC em busca de melhores condições de vida.

No que se refere à educação, em 2010, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,4%. Em 2021 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para os anos iniciais do ensino fundamental na rede pública era 6,1 e para os anos finais, de 5,3, considerando que uma nota mais próxima de 10 equivale a um bom desempenho e uma nota de 6,1 significa que o município tem muitos desafios a vencer na educação.

¹² Trecho extraído do Resumo da Tese de Doutorado de Iberê Luiz Di Tizio. Cf. Referência.

¹³ Fonte: <https://exame.com/brasil/lista-definitiva-das-500-cidades-mais-desenvolvidas-do-pais/>

Esta pesquisa foi realizada em uma creche conveniada com a prefeitura de Santo André. No total a prefeitura possui 21 creches conveniadas que atendem bebês e crianças bem pequenas, na faixa etária de 0 a 3 anos. Essas creches são uma extensão do município para o atendimento ao(à) munícipe, visto que somente com as creches municipais a prefeitura não tem conseguido atender toda a demanda por vagas na creche.

As creches conveniadas são instituições filantrópicas particulares, sem fins lucrativos. Para se manterem contam com recebimento de verba da prefeitura, inscrição em programas municipais, estaduais e federais de incentivos à filantropia e parcerias com empresas, comércios e instituições de diversos segmentos que acabam recebendo dedução de impostos quando destinam recursos à filantropia e outras causas sociais.

Por ser de origem filantrópica as creches conveniadas contam com Assistente Social e visitas *in loco* nas residências das famílias para estabelecer critérios de acesso, baseando-se na vulnerabilidade. Desta forma, priorizam o atendimento às camadas mais pobres da população e, por este motivo, a maioria das creches conveniadas fica próxima ou dentro de bairros mais periféricos do município.

A creche participante desta pesquisa está localizada em um bairro periférico. A região possui boa infraestrutura e conta com água encanada, rede de esgoto, vias asfaltadas, posto de saúde, comércio local como mercado, açougue, farmácia, creches municipais, escolas de ensino fundamental e escola estadual para atendimento aos jovens com o oferecimento de ensino fundamental e médio.

A creche possui 100 crianças matriculadas com um total de 6 educadores(as), 5 auxiliares de desenvolvimento, uma Coordenadora Pedagógica, uma equipe administrativa composta por 4 funcionários(as), equipe de limpeza composta por 3 funcionários(as) e equipe de cozinha composta por 3 funcionários(as). A unidade ainda conta com uma assistente social que auxilia em situações de vulnerabilidade.

Com relação aos espaços é composta por parque com piso emborrachado, tanque de areia e bem arborizado, horta, parque interno, ateliê, brinquedoteca, teatro, sala de leitura e descanso para os(as) educadores(as).

A creche apresenta uma concepção que demonstra importar-se com a proximidade da criança com a natureza, pois em sua rotina é possível observar que as turmas vão à horta para realizar plantio de alimentos que as próprias crianças

regam, colhem e depois consomem nas refeições. Além disso, boa parte da rotina é destinada à área externa, para que as crianças tenham contato com árvores, plantas e areia, contudo, o piso é emborrachado, dificultando o acesso à terra e à grama.

4.4 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são sete professoras, da creche conveniada à Prefeitura de Santo André.

Para preservar a identidade das entrevistadas, foi solicitado que escolhessem um nome de flor para identificar suas narrativas durante a formação, conforme demonstra o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa-formação

Nome da flor	Função	Tempo na função	Formação
Girassol	Professora	2 anos	Pedagogia
Espada de São Jorge	Professora	5 anos	Pedagogia
Híbrido	Professora	6 anos	Pedagogia
Rosa de Saron	Professora	2 anos	Pedagogia
Jasmin	Professora	5 meses	Pedagogia
Peônia	Professora	1 ano	Pedagogia com Especialização em Educação Especial
Lírio	Professora	5 meses	Pedagogia

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

É importante destacar que embora a pesquisa seja sobre formação de professores(as), as auxiliares e a coordenadora pedagógica tiveram papel relevante no compartilhamento de experiências durante as formações. Em alguns momentos a coordenadora pedagógica assinalou algumas fragilidades que ela identificava no grupo e as fragilidades destacadas foram transformadas em perguntas disparadoras de reflexões para compor as discussões.

4.5 Encontros de formação com os(as) professores(as): diversidade de movimentos narrativos

A investigação-formação foi realizada tendo em vista o efetivo envolvimento das participantes no movimento de transformação individual e coletiva, cooperando para uma formação que parte dos sujeitos participantes, suas experiências e seus saberes, em uma tentativa de entrelaçamentos entre o referencial teórico, o campo de formação e a prática pedagógica realizada no cotidiano da creche pelas profissionais.

Esta experiência formativa foi pautada nas etapas apontadas pelas pesquisas realizadas por Josso (2004; 2014) e Nóvoa (2014). Ambos organizam a formação, por meio do método autobiográfico, em etapas nas quais, gradativamente, os(as) participantes compreendam o que foi formador em sua história e as transformações que operaram “por meio das aprendizagens e conhecimentos específicos dos contextos (situações, acontecimentos, interações e atividades) de cada período” (Josso, 2014, p. 69).

Na primeira etapa ocorreu o primeiro encontro, que começou com a apresentação da documentação da pesquisa que todas as participantes deveriam assinar. Foi um momento de diálogo em que cada uma pode tirar dúvidas sobre a metodologia da pesquisa, bem como o que aconteceria nos encontros. Dentre os vários aspectos abordados, a pesquisadora discorreu sobre a confidencialidade das participantes, a autorização para utilização do material e sua publicação.

Após assinatura das documentações da pesquisa, ocorreu a apresentação da trajetória formativa da pesquisadora, destacando o que a levou a trabalhar com esse processo de formação e de conhecimento, assim como das teorias que explicitam hoje os seus conceitos.

Para realizar o acolhimento do grupo e auxiliar no processo de rememoração, foram utilizadas fotos e realizadas dinâmicas e oficinas práticas. Todos os encontros foram pautados em duas etapas, uma reflexão dialógica e em grupo na qual cada participante escutou a narrativa da outra, sendo que este processo buscou favorecer ressignificações sobre as suas próprias experiências e enriquecer os demais relatos ou narrativas.

A rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas, tomam consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas

e com as questões suscitadas por cada narrativa. (Josso, 2014, p. 65).

Em um segundo momento, as participantes foram convidadas a escrever sua própria narrativa “textual”, na qual cada uma traduziu, de modo singular, a problemática apresentada, aspecto que pode cooperar para ressignificação das vivências. Assim, tendo em vista que a primeira etapa da investigação-formação tinha como objetivo a tomada de consciência por parte do sujeito das suas aprendizagens, foi proposto às participantes que após escutarem o relato sobre a trajetória de vida da pesquisadora, questionassem sua própria formação, respondendo às seguintes questões: como me tornei a profissional que sou hoje? Como adquiri as ideias que tenho?

De acordo com Josso (2014), no decorrer do processo, em que cada participante conta sua narrativa oralmente, os(as) docentes tomam consciência de que a rememoração é um processo associativo que se refina e se enriquece com as outras narrativas e com as questões suscitadas em cada narrativa, tanto da parte da pesquisadora como dos(as) participantes.

A segunda etapa teve como objetivo identificar os momentos charneiras (momentos de conflito que geraram mudanças de comportamento). Josso (2014) destaca que cada integrante tem a oportunidade de relatar momentos charneiras, nos quais o sujeito sente-se obrigado a uma reorientação na sua maneira de se comportar e/ou na sua maneira de pensar o seu meio ambiente, e/ou de pensar em si por meio de novas atividades. Esse momento de reorientação articula-se com situações de conflito, e/ou mudanças em seu meio de convivência, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos).

Nesta etapa as participantes contaram vivências em que optaram pela escolha da profissão. Durante a construção das narrativas, de acordo com Josso (2004), ocorre um processo de evolução de diálogo interior sobre o conhecimento que se foi adquirindo durante sua trajetória, as recordações-referências. Este momento pode enriquecer a bagagem experiencial de cada um(a).

Segundo Josso (2014) nesta etapa a narrativa é trabalhada com a preocupação de explicitar os fios condutores a fim de que:

Por um lado, se compreende a dinâmica do sujeito na sua maneira de fazer escolhas ou de se deixar ir, de reagir aos acontecimentos e de orientar sua existência em cada período. Nesse aspecto do processo de formação,

tenta-se igualmente que o sujeito explicita as transformações que operou por meio das aprendizagens e conhecimentos específicos dos contextos (situações, acontecimentos, interações e atividades) de cada período. (Josso, 2014, p. 69).

Neste momento, as participantes fizeram o resgate das experiências levando em consideração a reflexão sobre o quanto estas foram formadoras, realizando a rememoração em que ocorre aprendizagem, articulando o saber-fazer e o conhecimento. “Para perceber como estas formações se processam, é necessário aprender, pela experiência direta, a observar essas experiências das quais podemos dizer, com mais ou menos rigor, em que elas foram formadoras”. (Josso, 2004, p. 39).

Conforme sugere Josso (2014, p. 63), “Essa etapa termina com a produção individual de um texto, em que cada um traduz, na linguagem que lhe é própria, a problemática que lhe foi apresentada e discutida”.

A produção da narrativa foi uma maneira de as participantes realizarem uma reorganização interna após terem construído sua narrativa oral e escutarem as demais. Trata-se de um importante processo de reflexão sobre o que foi lembrado e que, ao mesmo tempo, pode ajudar a reinterpretar o presente e projetar o futuro.

A terceira etapa teve como objetivo fazer com que as participantes realizassem reflexões que lhes possibilitassem a tomada de consciência dos percursos de formação, levando-as aos processos que as constituíram. Para tal reflexão responderam à seguinte pergunta: como é que os adultos se formam?

A esse respeito, Josso (2014, p. 68) evidencia que:

Na sua narrativa, e por ocasião dos nossos debates, os estudantes falam de competências diversas, adquiridas de diferentes maneiras, tanto pessoais, emotivas, afetivas, intelectuais, como técnicas, procedimentos sociais ou relacionais, estilo de vida e de convivibilidade.

De acordo com Nóvoa (2014), para a realização das biografias educativas são necessários os seguintes eixos:

Mapas das relações – O autor discorre sobre a retomada de pessoas que tiveram um papel fundamental na história dos(as) participantes e que, de alguma forma, contribuíram com o percurso formativo:

Quais são as pessoas que influenciaram a trajetória de vida, que

desempenham um papel importante no itinerário intelectual ou na concepção da vida profissional? Essas pessoas acompanham todo o percurso de vida ou intervêm apenas num dado momento? Elas são sempre reais ou, por vezes, são imaginárias? (Nóvoa, 2014, p. 163).

Espaços e meios sociais – Nóvoa (2014) propõe como eixo de investigação, uma vez que está relacionado ao contexto social que desempenha um papel formador:

Cada pessoa constrói-se ao sabor de contextos sociais, de universos simbólicos ligados a organizações (escolares, religiosas, etc.) e a locais (rurais e urbanos). Esse meio físico e social desempenha um papel formador? Quando e como? Esses espaços de vida forjam a representação que nós temos da realidade? De que modo? (Nóvoa, 2014, p. 163)

Neste momento as participantes retomaram vivências dos lugares que frequentaram na infância, as dificuldades enfrentadas pela família na educação dos filhos e filhas, bem como a superação da maioria para conseguir terminar a faculdade e ingressar na docência.

Ao final ocorreu a teorização na forma de narrativa, na qual cada uma ressignificou tudo que já havia partilhado com o grupo. Foi possível observar que, à medida que as participantes iam escutando as narrativas das demais, as suas narrativas iam se tornando mais potentes e mais estruturadas, uma vez que ouvir a narrativa da outro foi trazendo-lhes memórias.

Após a etapa de reflexão sobre o processo formativo, iniciou-se outra na qual abarcaram a lembrança das histórias de vida no que tange às vivências em meio à natureza. Nesta etapa pretendeu-se que, ao lembrar suas histórias, as participantes refletissem sobre o quanto valorizam essas questões em sua prática pedagógica.

A quarta etapa teve como objetivo os relatos da história de vida, lembrando vivências com a natureza, com produção de narrativas dos relatos, em que ocorreram os questionamentos: onde você brincava na sua infância? Quais contatos você teve com a natureza durante a sua infância?

As participantes, ao lembrarem vivências na natureza, fizeram relações sobre os espaços de brincadeiras em sua infância e os espaços disponíveis para as crianças que frequentam a creche hoje.

Após esse encontro, em consonância com as discussões realizadas sobre os quintais da infância e o quintal da creche, foi disponibilizada e sugerida a leitura do

material “Quintais Brincantes: Sobrevoos por vivências educativas brasileiras”, de 2022.

A quinta etapa objetivou identificar quais experiências formativas contribuíram para a participante se constituir uma educadora da educação infantil que considere as questões ambientais.

Nesta etapa a pesquisadora relatou as principais experiências formativas com a temática ambiental. Em seguida, foi solicitado às participantes que escrevessem suas narrativas com experiências ambientais formativas. Na sequência, realizou-se a apresentação e interação das participantes com os fios narrativos à luz da questão guiadora para as reflexões: como esse(s) fio(s) se relaciona(m) com as experiências formativas para se constituir uma educadora ambiental?

A seguir, o Quadro 2 apresenta o cronograma da formação para uma melhor visualização.

Quadro 2 – Cronograma da formação

Encontros	Etapas	Perguntas norteadoras para a construção das narrativas
1º Encontro	1ª etapa	Como me tornei a profissional que sou hoje?
	2ª etapa	Identificação de momentos charneiras
	3ª etapa	Como é que os(as) adultos(as) se formam?
2º Encontro	4ª etapa	1ª pergunta: Onde você brincava na sua infância? 2ª pergunta: Quais contatos você teve com a natureza durante a sua infância?
3º Encontro	5ª etapa	Quais experiências formativas contribuíram para você se constituir uma educadora da Educação Infantil que considere as questões ambientais?

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Nóvoa (2014) orienta que nas reflexões sobre a utilização das histórias de vida é importante destacar três ideias, para que não ocorram equívocos sobre essa abordagem:

Primeira ideia – A narrativa biográfica não se escreve em uma perspectiva cronológica-vivencial, mas por meio da reconstrução retrospectiva de um dado percurso de vida, com base na articulação entre diversos momentos-rupturas.

Segunda ideia – A narrativa biográfica organiza-se a partir de um determinado eixo de investigação [...] assegura um desenvolvimento de uma reflexão teórica e epistemológica sobre a formação.

Terceira ideia – O objetivo final da abordagem biográfica é a construção de uma teoria da formação dos(as) adultos(as), ainda que para lá chegar seja necessário pela narrativa de vida. (Nóvoa, 2014, p. 168)

Esses pontos centrais apontados por Nóvoa (2014) definem o trabalho com as histórias de vida como a retomada de vivências, considerando o eixo formativo e organizando-as em uma perspectiva cronológica, fazendo surgir, aos poucos, uma teoria da formação que inside em um sujeito que teve a oportunidade de refletir suas vivências e transformá-las em conhecimentos, tornando-se capaz de transformações em si mesmo e em seu meio social.

De acordo com as considerações expostas, os modelos atuais de formação provocam inevitáveis equívocos, levando as pessoas a refugiarem-se em uma visão técnica da formação, centrada nos conteúdos a se transmitir, ocorrendo a desvalorização do fundamental: as pessoas e seus contextos.

5 ENCONTROS FORMATIVOS: A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA DE FORMAÇÃO COMO UM PERCURSO DE AUTOCONHECIMENTO

Este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida.
(Freire, 1996, p. 24).

Um dos principais interesses desta pesquisa é o de compreender “o processo de formação do ponto de vista do sujeito” (Josso, 2014, p. 57), neste caso, de docentes atuantes em uma creche, e, conseqüentemente, a elaboração de um conhecimento sobre formação. Deste modo, recorreremos a pesquisadores(as) do método autobiográfico para compreensão desse processo formativo.

O conhecimento da universidade pode tornar-se vazio sem a prática cotidiana da escola, por outro lado, a rotina escolar pode tornar-se sem sentido se não houver uma reflexão teórica que a respalde. Nesse sentido, universidade e escola precisam estar em constante diálogo para construção de um conhecimento significativo nestas duas esferas.

A mudança na escola acontece sempre que os(as) professores(as), no coletivo, refletem sobre o trabalho. No caso desta pesquisa, a presença da pesquisadora no ambiente da creche, para pensar junto com a equipe docente a prática pedagógica à luz dos referenciais teóricos da pesquisa, possibilitou que o

conhecimento científico dialogasse com a prática e, na concretude da profissão, criasse espaços para repensar o cotidiano educativo.

Na pesquisa acadêmica, é comum encontrarmos uma ruptura entre o lugar de pesquisador(a) e de quem participa como sujeito investigado. No método autobiográfico, pesquisador(a) e participantes da pesquisa partilham o processo de conhecer, ou seja, todos(as) estão em processo de formação, sentindo-se desafiados(as) a problematizar e mudar sua realidade social.

Nesse sentido, consideramos importante que o lugar do(a) pesquisador(a) seja de alguém que rompa com suas próprias verdades e convicções, desenvolva cada vez mais a capacidade de escutar e aprender com o que está sendo revelado, como aponta Freire (1996) sobre a inconclusão que envolve a existência humana.

Ir a campo envolve uma relação de horizontalidade, de abertura para aprender a escutar e dialogar, reconhecendo que o conhecimento se constrói com o(a) outro(a), pois é na interlocução do discurso compartilhado que se desvelam saberes.

Após os encontros formativos, que se caracterizaram como etapas da pesquisa, conforme descrito na seção metodológica, foi feita a transcrição dos encontros, nos quais ocorreu a retomada dos relatos e das memórias do que foi vivenciado com as participantes, que confiaram o que tinham de mais precioso: os saberes que as experiências de vida lhes trouxeram. Nesse momento, ficou evidente que se construiu, por intermédio da pesquisa, um vínculo significativo por meio do compartilhamento de vivências.

Como estratégia de análise de dados apoiamos-nos nas concepções de Bogdan e Biklen (1994), que afirmam que os(as) investigadores(as) qualitativos(as) tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram escolhidos vão se agrupando.

Segundo Josso (2004), escutar ou ler as narrativas sobre os processos de formação exige capacidades de compreensão e de uso de referenciais de interpretação. Assim, nessa etapa a análise foi realizada de acordo com algumas estratégias consoantes ao referencial teórico desta pesquisa.

Ao retomar o material coletado, fotos e narrativas escritas e realizada a leitura, recorreu-se aos estudos de Josso (2014), a qual indica alguns temas

geradores que podem ser analisados dentro desse processo. Nas palavras da autora:

Esse tema é considerado gerador de um consenso, à medida que pertence ao horizonte de reflexão dos participantes, visto que surgem frequentemente nas suas intervenções para designarem uma dialética que atravessa a sua existência. É também considerado gerador no sentido em que uma reflexão sobre o que abarca dará origem a significados novos. (Josso, 2014, p.70).

Além da elaboração de uma narrativa do seu processo de formação, os encontros desta pesquisa-formação objetivaram propor reflexões sobre vivências na natureza. Assim, pautando-nos nos estudos de Carvalho (2005), analisamos como acontecem reflexões e ressignificação de práticas pedagógicas *com* e *na* natureza e se as participantes encontram-se em processo de construção de uma identidade ecológica.

A partir desses referenciais foram escolhidas algumas temáticas para análise das narrativas das docentes.

A primeira temática – A narrativa como forma da ação humana no tempo e no espaço – que objetivou analisar se ao “descrever sua experiência de formação a(o) participante molda o tempo e espaço da escrita” (Chené, 2014, p. 129), foi escolhida devido à necessidade de as participantes situarem suas narrativas dentro de um contexto histórico e social para melhor compreensão da experiência. Em algumas situações, para entender um pouco mais sobre a experiência relatada, foi questionado o ano em que o fato tinha acontecido, podendo relacioná-lo a marcos históricos do período.

Essa temática tem como base as investigações de Chené (2014). Para a autora, ao término desse processo de rememoração “Coloca-se como sujeito do discurso, determinado pela própria estrutura da narrativa. Reapropriando-se da sua experiência, refletida e legitimada. Em resumo, a compreensão da experiência de formação é a compreensão do eu”. (Chené, 2014, p. 130).

Chené (2014), ao analisar as narrativas, descreve que nenhum sistema temporal domina nas narrativas, isto é, utilizam-se tempos verbais do passado que pertencem ao relato da vivência, como também no presente, que pertence ao discurso. Com relação à espacialização, esta possibilita ao sujeito se apropriar do que viveu, favorecendo a construção de si. Desta forma, “Os efeitos de

espacialização e temporalização, permite, entre outras coisas, situar o ator da narrativa na relação com o saber e delinear a apresentação das figuras, assim como da evolução dos pontos de vista”. (Chené, 2014 p. 131).

Todavia, a espacialização e a temporalização propiciam um olhar mais aprofundado sobre as experiências formativas, construindo novas percepções de si mesmo(a) e das relações sociais, favorecendo transformações.

Como segunda temática – Narrativas autobiográficas: tessituras de si mesma-que está relacionada à primeira, buscamos analisar se ocorrem indícios de maior compreensão do seu processo de formação, ao se colocarem como sujeitos do discurso dentro da estrutura narrativa. A temática foi escolhida durante o processo de análise de dados, no qual foi necessário relacionar o referencial teórico e as narrativas das professoras. Ao retomarem as vivências formativas, os(as) participantes encontram-se em um processo de resgate de saberes que, por vezes, não se sabe que existem, o que pode proporcionar redescobertas e apropriação dos julgamentos que faz de si próprio e de suas competências, envolvendo-se em um projeto sobre sua forma de ser e estar no mundo.

Segundo Josso (2004) a construção da história de sua formação pelos(as) participantes coopera para o autoconhecimento, que corrobora com a construção de um eu mais autônomo em seu processo formativo, capaz de examinar sua caminhada e o porquê de suas decisões e reorientar o seu futuro. Para a autora, elaborar uma narrativa de vida, separando o que foi formação para, em seguida, trabalhar na organização de sentidos, tornando-se autor(a) em relação aos saberes adquiridos no passado e, conseqüentemente, nos desafios que o presente e o futuro lhe impõem, implica em um sujeito que se torna autor(a) de seu processo formativo. Nesse contexto, Josso (2004, p. 59) afirma que:

Numa palavra, é entrar em cena um sujeito que se torna autor ao pensar na sua existencialidade. Porque o processo auto-reflexivo, que obriga um olhar retrospectivo e prospectivo, tem que ser compreendido como uma atividade de auto-interpretação crítica e tomada de consciência da realidade social, histórica e cultural dos referenciais internalizados pelo sujeito e, por isso mesmo, constitutivos da dimensão cognitiva da sua subjetividade.

Nesse sentido, nesta temática procuramos analisar se o participante se torna mais autônomo em seu processo formativo, colocando-se como sujeito do discurso, que compreende a importância de suas decisões nos diferentes contextos,

conscientizando-se do papel determinante que exerce na atuação de sua realidade.

Na terceira temática – Achadouros dos quintais da infância – buscamos analisar se ao rememorar vivências na natureza durante a infância, acontecem reflexões e ressignificação de práticas pedagógicas *com* e *na* natureza. Essa temática foi escolhida tendo em vista o que o referencial teórico já apontava como característica do método autobiográfico, ou seja, um mecanismo de rememoração do passado que permite refletir sobre o presente e projetar ações.

Com base nas investigações dos quintais brincantes de Barros (2022), rememorar o quintal da nossa infância possibilita compreender a nossa identidade, pois é um espaço que nos constitui, uma vez que mesmo adultos(as) ainda temos vestígios do quintal que brincamos. Nestas ressignificações é que acontece no processo de rememoração do quintal da infância, que as participantes são levadas a refletir sobre a importância do quintal brincante na creche.

Na quarta temática – A construção do sujeito ecológico – objetivamos compreender se as participantes encontram-se em processo de construção de identidade ecológica. Essa temática foi escolhida com base no referencial teórico, que aponta a rememoração de vivências formativas em educação ambiental, contribuindo para a construção de identidade ecológica e possibilitando uma maior conexão com a natureza.

Segundo Tiriba (2005), somente profissionais que tenham proximidade com a natureza defenderão a importância de uma creche que promova vivências em ambientes naturais. Dessa forma, esta pesquisa-formação procura fortalecer o vínculo das participantes com a natureza por meio da rememoração.

Arruda e Andrade (2022) demonstram em seus estudos que, ao narrar a história particular, os(as) professores(as) se sentiram mais inseridos(as) na problemática ambiental. “Cada um(a) a seu modo, após reflexão, assumiu a defesa da educação ambiental. Ao retomarem o passado, passaram imediatamente a problematizar o futuro e a sua profissão”. (Arruda; Andrade, 2022, p. [3]).

Para Carvalho (2005), a formação docente precisa considerar contextos e realidades vivenciadas pelos(as) educadores(as) em sua trajetória de vida, bem como as relações com o meio ambiente que se foi construindo neste percurso, colaborando com a construção de uma narrativa ambiental. Esta narrativa envolve a maneira que o sujeito se relaciona com o campo social, isto é, a realidade e as problemáticas nas quais está inserido, e o quanto, ao elaborar suas narrativas,

posiciona-se como profissional do meio ambiente.

Após estabelecer as temáticas, o registro das narrativas foi tomado como fonte de análise das particularidades dos movimentos de rememoração, de narração e de reflexões sobre o processo narrativo de cada professora. Foram realizadas anotações durante os encontros, as quais destacaram apontamentos significativos no decorrer das reflexões, como característica do próprio método autobiográfico.

Durante a transcrição e análise das narrativas foi possível identificar fios que se articulam de forma complexa em uma tentativa de linearidade. Nesse processo se evidencia, de acordo com Bragança (2012, p. 163), “Um fluxo narrativo que é peculiar a cada professora e que traz indícios de seu envolvimento não só com a investigação, mas também com sua forma de ser e de estar no mundo”.

Sendo assim, é possível evidenciar em cada narrativa uma forma única e singular de ser e estar no mundo, o que demonstra um processo de construção de identidade. Com a formação é possível que novas ressignificações aconteçam trazendo de alguma forma transformações de identidade.

Conforme Dominicé (2014), as narrativas não podem simplesmente ser comparadas para extração de generalizações, pois cada narrativa implica em um percurso formativo que foi percorrido e compreendido, e a forma de narrar evidencia as particularidades de cada um(a). Desse modo, cada narrativa deve ser analisada qualitativamente, não sendo necessário comparar certo número de narrativas para encontrar regularidades. Cada história de vida é única e singular, uma vez que é repleta de subjetividades, reflexões e ressignificações.

Outra questão apontada por Dominicé (2014, p. 202) é que “Algumas narrativas são pobres para o investigador. Não devemos escondê-lo. Outras fervilham de ideias, e a sua análise nunca acaba”. No entanto, não podemos afirmar que as narrativas consideradas pobres para o(a) investigador(a), que se empenha em um movimento de análise de dados, não tenha sido significativa para o(a) narrador(a) que estava em um processo de reflexão. O fundamental é a construção e a ressignificação dos sujeitos e não a escrita em si.

Quanto a questionamentos sobre se o que está sendo narrado é falso ou verdadeiro, entendemos que isso é irrelevante para a pesquisa, uma vez que o importante é a elucidação do processo formativo e a construção de identidade.

O texto narrativo, embora não tenha fortes marcas das emoções manifestadas, nem a mesma riqueza de detalhes que podem conter nos relatos

orais, ainda assim é mais estruturado e rico em profundidade, por ter a síntese de um processo reflexivo.

Durante os encontros houve diversas manifestações das emoções, em determinadas recordações. Outras fizeram relatos cheios de histórias divertidas, o que colaborou para um clima alegre e descontraído.

Por mais que a pesquisadora fosse alguém estranha, não houve desconforto nos relatos, devido ao clima de união e empatia que existe na creche. Estar em um ambiente acolhedor acaba cooperando para que o(a) interlocutor(a) se sinta mais à vontade em seus relatos.

Podemos afirmar que nos encontros formativos houve um efetivo envolvimento e um comprometimento de todas as professoras participantes, em um ambiente colaborativo e empático, gerando um clima de descontração com boas risadas.

5.1 A narrativa como forma da ação humana no tempo e no espaço

“É a narrativa que torna acessível a experiência humana do tempo, o tempo só se torna humano através da narrativa”
(Ricoeur, 1994, p. 11).

Esta temática, de acordo com as investigações de Chené (2014), objetiva analisar se ao “descrever sua experiência de formação, a(o) participante molda o tempo e espaço da escrita” (Chené, 2014, p. 129). Para a autora, ao descrever sua experiência de formação, o(a) participante envolve-se em um processo de construção de onde molda tempo e espaço e sua relação com as vivências de formação. Desta forma, a análise da espacialização e temporalização permitem ao(à) participante refletir sobre sua experiência, relacionando-a com o saber adquirido e compreender as construções e transformações que decorreram, assim como a evolução dos pontos de vista durante as lembranças.

Em suas investigações Ricoeur (1994) traz contribuições significativas, no que concerne à temporalização, afirmando que o ser humano age no mundo por meio de sua palavra e, por meio desta, é capaz de refletir, construindo e reconstruindo significados. Nesta perspectiva, a narrativa torna-se um valioso instrumento de ressignificação da realidade, podendo trazer empoderamento de ações e mudar o curso dos acontecimentos.

Neste sentido, é pela linguagem que o ser humano torna-se sujeito da ação pertencente a uma história e um espaço-tempo, evidenciando a capacidade humana de produzir conhecimento. “Momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos a história de vida fá-los construir um tempo próprio que lhes dá uma consciência temporal específica”. (Ricoeur, 1994, p. 104).

Cada uma dessas histórias envolve também o(a) leitor(a) em um compromisso de reflexão, não só sobre as tessituras das narrativas, mas também sobre a possibilidade de, dialogicamente, refazer sua própria trajetória de vida e formação. Isso permite aos sujeitos reunirem e ordenarem fatos passados, a fim de reconstruírem seu percurso formativo, colocando-se como protagonista dos acontecimentos e ressignificando sua história de vida.

De acordo com Bragança (2012) a temporalidade é de grande importância na abordagem autobiográfica, pois busca romper com a simples linearidade para inserir-se em um trabalho de intensa reflexão entrelaçando passado, presente e futuro. Para a autora:

O presente problematiza o passado, projetando o futuro. Assim, falar de histórias de vida, tanto na História como na Sociologia, é falar do movimento ontológico de conhecer, de dar sentido às trajetórias vividas, desejando sempre a construção do futuro. (Bragança, 2012, p. 49).

A dimensão cronológica é possível na narrativa quando se recorre ao tempo da infância, juventude e fase adulta. Nas narrativas apresentadas a seguir verificamos certo esforço para ordenar os fatos e estabelecer relações, com o propósito de contar a história de sua formação até a atualidade.

Venho de uma família que estudou muito pouco e, por isso, teve poucas oportunidades. Meu pai encerrou o ensino médio através da EJA, quando eu já era adulta. Minha mãe fez apenas o ensino fundamental porque precisava trabalhar para ajudar minha avó e não poderia estudar à noite. Mesmo assim, eles sempre incentivaram os filhos a estudar. Minha vida escolar sempre foi de dedicação e em dos maiores desejos sempre gostei de lápis e cadernos, mais que brinquedos. Gostava de estudar, de tirar boas notas. Após o ensino médio, fiz curso técnico em nutrição e dietética, mas fiz apenas estágio na área, fiz o técnico em administração e também trabalhei somente em estágio. (Peônia, 2024).

Eu, Jasmim, tenho 39 anos e 15 anos de pedagogia, me formei há quatro anos como pedagoga. Minha mãe me conta que ela teve que optar por trabalhar para ajudar em casa e assim conheceu meu pai, no trabalho. Meu pai não tem estudo, trabalhou na Bahia na roça desde criança, teve uma oportunidade de trabalhar em São Paulo e foi com o irmão. Quando

começou a trabalhar os dois se encantaram e logo casou, teve o primeiro filho que veio a falecer. Depois de um tempo tiveram cinco filhos na tentativa de vir um menino.

Meu pai ficava indo e vindo entre a Bahia e São Paulo para ver a família. No tempo em que morávamos na Bahia era tranquilo, minha mãe voltou a estudar, se formou, deu aula depois do magistério, e ensinava os filhos com muita criatividade.

Voltamos para São Paulo para cuidar da minha vó materna e assim minha mãe ficou cuidando dela. Comecei a trabalhar na sorveteria e logo depois na recepção da escola, onde despertou meu interesse pela pedagogia. Fiz a faculdade, passei por quatro escolas e agora estou aqui na creche. (Jasmim, 2024).

Eu, Girassol, nasci em Bragança Paulista, interior de São Paulo, em uma família financeiramente estável, onde minha mãe era costureira e meu pai fotógrafo reconhecido na cidade.

Vivi uma infância feliz e amada, sendo filha única, neta e sobrinha caçula. Aos cinco anos de idade meus pais se separaram e então, juntamente com minha mãe, fomos morar com meus tios e avós. A presença do meu pai passou a ser constante nos finais de semana.

Após oito anos de separação dos meus pais, minha mãe conheceu outra pessoa em Santo André e, ao se casar novamente, mudamos para essa cidade. Adolescente rebelde, aos 12 anos de idade neguei-me a viver tudo e qualquer situação que me fizesse ficar longe da minha cidade de origem e do meu pai.

Com o passar dos meses fui me sentindo pertencente à nova vida que estava vivendo no momento, porém ainda bem resistente e convicta de que queria voltar para o interior. Durante muita insistência de minha mãe iniciei um curso de inglês e participei do programa jovem aprendiz, no qual consegui um emprego. Logo após já iniciei a faculdade de Publicidade e Propaganda, sentindo-me feliz e realizada por estar fazendo a faculdade dos sonhos, pois não esperava que viveria uma reviravolta.

Aos 19 anos fui convidada por um amigo a fazer um teste em uma escola conveniada. Mesmo resistente e convicta de que não mudaria de área e que estava na faculdade dos sonhos, aceitei o convite. Após uma semana de teste me vi totalmente envolvida na área da educação. Meu amigo e a coordenadora pedagógica da instituição acreditaram e investiram em mim, fazendo-me acreditar cada dia mais no quanto eu era capaz.

Atualmente continuo na área totalmente realizada e feliz por ter feito a escolha certa e por ter encontrado pessoas e profissionais que investiram e acreditaram em mim. (Girassol, 2024).

Venho de uma família muito humilde e analfabeta, não tive incentivo dos meus pais para os estudos. Eu achava que faculdade era só para quem era rico na época. Sou a mais velha de quatro irmãos e tive que cuidar deles para minha mãe poder trabalhar fora, pois meus pais eram separados.

Fui trabalhar num lugar de limpeza e lá um professor de tênis, que na época fazia educação física, me disse que eu tinha perfil para trabalhar em escola, pois eu era bem comunicativa. Eu disse que não, mas ele insistiu e pagou o vestibular na época para mim. Fiz e de lá para cá enfrentei muitos desafios. Tive que trancar uma vez, depois retornei na modalidade EAD e consegui concluir. Sou apaixonada pela minha profissão e sinto muito orgulho da minha história até aqui. (Rosa de Saron, 2024).

Iniciei minha experiência profissional em Salvador. Comecei como babá de uma família, logo após comecei a estudar Pedagogia e fazer estágio. Encontrei a escola Perilim, que era particular, onde me deram a oportunidade que precisava para iniciar minha formação. Vim para São

Paulo em 2014, onde fiquei noiva e casei em 2015. Tranquei a faculdade durante dois anos e retornei em 2017, formando-me em 2019. Fiquei dois anos trabalhando como auxiliar e logo depois consegui trabalho como professora.

Antes de tudo isso tive uma vida bem sofrida na adolescência, pois minha mãe era solo e trabalhou muito para cuidar de mim e de meu irmão. Meus avós ajudavam a cuidar dos netos. Sempre gostei da área da educação. Tive uma professora chamada Magali que era um doce de pessoa. Lembro-me como hoje a paciência e o cuidado que ela tinha com toda a turma. (Espada de São Jorge, 2024).

Ao realizar a leitura das narrativas é possível aprender, de maneira significativa, com seus relatos. As narrativas contam sobre vidas em cidades do interior do Brasil, sobre o processo de mudança da família para Santo André, das histórias de família que atravessam contextos históricos e políticos, das memórias da escola primária, do início da docência, das pessoas com quem, ao longo da vida, aprenderam.

Em sua investigação Josso (2004) compreende a importância do tempo e espaço para compreensão da experiência. De acordo com a autora, a construção de uma narrativa se processa por meio de um processo autorreflexivo inserido em uma atividade de autointerpretação crítica e de tomada de consciência da realidade social, histórica e cultural dos referenciais internalizados pelo sujeito que constituem sua subjetividade. É neste processo de retomada de recordações-referências, reflexão sobre a realidade e construção de conhecimentos, baseando-se em fragilidades, valorizações, expectativas, desejos e projetos que é possível contar a si mesmo(a) a sua própria história.

É no desenrolar das narrativas que se evidenciam os diferentes contextos presenciados ao longo das histórias relatadas, bem como a importância destes acontecimentos para a constituição pessoal das professoras.

Enquanto relatavam sobre a escolaridade dos pais e mães, que não tiveram acesso à escola, como na narrativa de Peônia “*Venho de uma família que estudou muito pouco e, por isso, teve poucas oportunidades*”, foi possível refletir sobre as mudanças na educação do século passado até a atualidade. Na realidade social, histórica e cultural dos pais ainda não existia uma educação universalizada, por isso os contextos escolares deles tornam-se diferentes dos vivenciados pelas participantes. Portanto, o tempo e os contextos históricos são determinantes, pois mudam a visão da sociedade sobre a educação e explicitam como essas percepções foram se modificando com o passar do tempo.

Conforme as narrativas foram surgindo, a intensidade dos relatos e, muitas vezes, os momentos de desabafos sobre dificuldades vivenciadas, fizeram-nos refletir sobre a importância de não entrarmos em um posicionamento de julgamento das atitudes dos nossos pais. Eles presenciaram uma realidade totalmente diferente da que temos hoje, com desafios e decisões próprias de seu tempo. Essa realidade cooperou para que tomassem algumas decisões. Assim, não podemos julgá-los, pois não vivenciamos tal contexto. O importante é o que podemos aprender com as decisões deles, procurando agir diferente em nossa realidade. A única coisa que podemos controlar são as nossas atitudes diante da realidade em que estamos inseridos(as).

Contar sua história de vida como tempo-espaco de formação significa olhar para todo o percurso antes mesmo da entrada na escola, o qual vai se transformando ao longo da vida. São aprendizagens junto aos pais, às mães e ao núcleo familiar mais próximo.

Ao rememorem as trajetórias de seus familiares, evidenciou-se que os contextos históricos em que estes estavam inseridos foram determinantes para a tomada de decisões que interferiram na vida dos filhos e filhas.

Venho de uma família que estudou muito pouco e, por isso, teve poucas oportunidades. Meu pai encerrou o ensino médio através da EJA, quando eu já era adulta. Minha mãe fez apenas o ensino fundamental porque precisava trabalhar para ajudar minha avó e não poderia estudar à noite. Mesmo assim, eles sempre incentivaram os filhos a estudar. (Peônia, 2024).

Nesta narrativa a professora menciona contextos sociais que marcaram sua família, quando afirma “*Venho de uma família que estudou muito pouco*”. Os integrantes de sua família tentam, entre situações ora favoráveis ora desfavoráveis, concluir os estudos. Lutando contra contextos históricos, nos quais as classes populares não têm acesso à escolarização, Peônia conseguiu vencer os obstáculos e terminar seus estudos e, logo após, fazer o curso de Pedagogia.

A citação do pai que conclui o ensino médio por meio da EJA é uma marcação de tempo em um contexto histórico, em um país composto por grandes índices de pessoas com baixa escolarização, o que fez com que governantes pensassem em diferentes estratégias para que a população tivesse acesso à escolarização.

Venho de uma família muito humilde e analfabeta, não tive incentivo dos meus pais para os estudos. Eu achava que faculdade era só para quem era rico na época. Sou a mais velha de quatro irmãos e tive que cuidar deles para minha mãe poder trabalhar fora, pois meus pais eram separados. Fui trabalhar num lugar de limpeza e lá um professor de tênis, que na época fazia educação física, me disse que eu tinha perfil para trabalhar em escola, pois eu era bem comunicativa. Eu disse que não, mas ele insistiu e pagou o vestibular na época para mim. Fiz e de lá para cá enfrentei muitos desafios. Tive que trancar uma vez, depois retornei na modalidade EAD e consegui concluir. Sou apaixonada pela minha profissão e sinto muito orgulho da minha história até aqui. (Rosa de Saron, 2024).

Nesta narrativa são evidentes os contextos complexos vivenciados e a protagonista não tinha como controlá-los: “sou a mais velha de quatro irmãos e tive que cuidar deles para minha mãe poder trabalhar”. O desfecho que se segue é de um sujeito que consegue superar de alguma forma as dificuldades, transmitindo satisfação com a escolha da profissão e a atuação profissional. Mesmo com as dificuldades a narrativa é de superação e conquistas.

As potencialidades da narrativa de formação para a formação do formador parecem-nos mais que confirmadas. Teoricamente, a narrativa leva à compreensão do percurso de formação. Na prática, permite igualmente que o formador encontre o seu projeto de ser e se forme por meio da fragilidade das figuras que toma no tempo da narração, e se reaproprie do julgamento de competências que faz sobre si próprio. (Chené, 2014, p. 132)

As relações de aprendizagem/formação são complexas e incorporam ao cenário da infância pessoas, lugares e acontecimentos históricos. Para algumas professoras a mudança da área rural para urbana foi marcada por sofrimento e rupturas, como contou Girassol, que se mudou para Santo André após a separação dos pais. Jasmim narra que a família veio para São Paulo em busca de oportunidades. Mencionou que cresceu na roça com a família, mas o pai recebeu a oportunidade de trabalhar em São Paulo.

Podemos ver a força de acontecimentos históricos quando Rosa de Saron relatou que terminou o curso de Pedagogia EAD, quando Peônia informou que o pai terminou o ensino médio por meio da EJA, ou também quando Yasmin mencionou que enquanto moravam na Bahia a mãe terminou o magistério e dava aula e o pai ficava indo e voltando do trabalho em São Paulo.

De acordo com Chené, (2014, p. 121) na formação por meio do método autobiográfico “A educação tem uma relação com o saber que permite à pessoa recriar o seu saber e ultrapassá-lo”. Desta forma, tomar consciência dos saberes

adquiridos é um percurso traçado para que se adquira poder sobre este, ou seja, ao elaborar um discurso sobre sua formação, o(a) participante terá acesso não somente à sua formação, mas à relação com o saber, com o(a) outro(a) e principalmente consigo próprio. A esse respeito Chené (2014, p. 122) descreve:

Portanto, a formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado, progride no sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal.

Nesta perspectiva, a relação que construímos com o saber torna-se mais importante que o próprio saber. Sendo assim, no método autobiográfico o(a) formador(a) tem o papel de auxiliar o sujeito participante a tornar-se autor(a) de sua própria formação, trabalhando em um processo de compreensão, significação, renovação e, por vezes, de criação. A narrativa elaborada na formação auxilia o sujeito na compreensão da experiência, envolvendo-se em um processo de reflexão sobre o saber e até mesmo ultrapassando-o.

De acordo com Josso (2014), o processo de formação dos(as) participantes, por meio do método autobiográfico, promove uma melhor compreensão da formação do sujeito, tendo como objetivo principal colocá-lo no lugar de destaque que lhe pertence, tornando-o autônomo em seu processo formativo. Para a autora:

Essa perspectiva converge com a nossa ideia de que a Educação dos Adultos pode, por meio de uma pedagogia apropriada, oferecer àqueles e àquelas que utilizam as suas estruturas a abertura para um exercício mais consciente da sua liberdade na interdependência comunitária, tornando-os mais conscientes do que os constitui enquanto seres psicossomáticos, sociais, políticos e culturais. (Josso, 2014, p. 75).

Nesse contexto, após o primeiro encontro com as participantes da pesquisa, a teoria da formação começa a ganhar forma, pautando-se em um sujeito que assume um posicionamento de protagonismo em sua realidade social. De acordo com Josso (2014), qualquer formação que não se comprometa com essa construção das potencialidades do sujeito pode ser chamada mais de “adestramento do que de formação”. (Josso, 2014, p. 76).

Em termos gerais, as narrativas caracterizam-se pela abordagem cronológica e linear dos fatos. Na maioria delas evidencia-se a narradora como protagonista, possibilitando-nos conhecer sua história cheia de nuances, sua infância ora sofrida

ora repleta de afetos, e seu processo de construção enquanto sujeito.

5.2 Narrativas autobiográficas: tessituras de si mesma

Para mais, os percursos narrativos e discursivos tecem no texto a dinâmica da relação com o saber, da relação com os outros e também da relação com os diferentes aspectos do eu. (Chené, 2014, p. 129)

Nesta temática buscamos analisar a atividade de construção e reconstrução das experiências de vida, explicitando como as participantes vão se constituindo autoras de seu processo formativo em suas narrativas.

É importante salientar que refletir sobre suas experiências, de acordo com Josso (2004), diz respeito não somente a pensar em uma vivência específica, chamada pela autora de recordação-referência, mas a um conjunto de vivências que foram sucessivamente trabalhadas para se tornarem experiências, ou seja, houve uma reflexão, uma interpretação ou uma autointerpretação. Josso (2004, p. 54) caracteriza experiência da seguinte forma:

Nessa reflexão também encontramos a dialética entre o individual e o coletivo, mas dessa vez sob a forma de uma polaridade, de um lado, empenhamos a nossa interpretação (nos auto-interpretamos) e, por outro, procuramos no diálogo com os outros uma co-interpretação da nossa experiência.

De acordo com a autora, chamamos de experiência formadora o que foi aprendido, isto é, saber-fazer e conhecimentos, para depois serem referências para diferentes interpretações, sendo orientadores de uma vida. Como a narrativa é composta por diversas experiências, é possível a interrogação de escolhas, cooperando para a construção de um discurso potente e emancipador.

Considerando as estratégias de reflexão e resignificação de vivências como parte do processo de construção de experiências, primeiramente as professoras são convidadas a rememorar vivências formativas oralmente, em um processo que envolve tanto os relatos das suas vivências, como também a escuta dos relatos das demais participantes, o que provoca outra experiência de reflexão e resignificações. Em seguida, esses relatos são confrontados com a escrita, de modo a analisar o que foi dito ou deixado de lado, colocando-se como sujeito do discurso, determinado pela

própria estrutura da narrativa. Nas palavras de Chené (2014, p. 130): “A compreensão da experiência de formação é a compreensão do eu. A construção do eu é reencontrada na compreensão da transformação da narrativa ao nível profundo do texto”.

A construção de identidade também pode ser identificada no momento de construção do discurso. Neste processo, as identidades são criadas, transformadas e ressignificadas. Desta forma, a existência de uma forma individual de ser e estar no mundo manifesta-se gradativamente, à medida que cada uma, espontaneamente, vai se descrevendo como pessoa e professora.

Ao realizar a análise das narrativas, foi possível constatar as três seções que Chené (2014) denomina de decisão, aquisição e sanção.

A decisão é frequentemente mais importante que as outras seções e, por vezes, articula-se numa fase pré-decisional; à etapa de aquisição correspondem enunciados do fazer; na sanção encontraremos frequentemente o sujeito de estado, que reconhece o estado transformado, e o sujeito operador de transformação. (Chené, 2014, p. 130).

Josso (2014), em consonância com as três seções apontadas por Chené (2014), chama esses momentos, nos quais o sujeito se vê obrigado a tomar decisões, de momentos charneiras.

Ao realizar as memórias consideradas formadoras e organizá-las em uma sequência cronológica, a articulação dos períodos coopera para que sejam realizados os momentos charneiras. “Esses momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito, e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos socioculturais, familiares, profissionais, políticos, econômicos”. (Josso, 2014, p. 67)

Para esta autora, nestes momentos o sujeito se confronta consigo mesmo. O contexto exige mudanças, surgem perdas e ganhos, o que implica em uma abertura na vida profissional, para a profissionalização e estudo, ou na vida particular, para negociações com os demais.

Na narrativa a seguir é possível analisar o processo de tomada de decisão, a valorização dos estudos como meio para alcançar os objetivos e a realização pessoal após conseguir atingir sua meta.

Iniciei minha experiência profissional em Salvador. Comecei como babá de

uma família, logo após comecei a estudar Pedagogia e fazer estágio. Encontrei a escola Perilim, que era particular, onde me deram a oportunidade que precisava para iniciar minha formação. Vim para São Paulo em 2014, onde fiquei noiva e casei em 2015. Tranquei a faculdade durante dois anos e retornei em 2017, formando-me em 2019. Fiquei dois anos trabalhando como auxiliar e logo depois consegui trabalho como professora. (Espada de São Jorge, 2024).

É possível observar que a protagonista da narrativa, que era babá, decidiu cursar Pedagogia para se tornar professora. Mesmo passando por contextos em que precisou parar com os estudos, conseguiu retomá-lo e terminar a faculdade. No enredo fica evidente a ação da participante de se colocar como protagonista de sua história, quando conseguiu tomar decisões que lhe favoreceram a alcançar seu objetivo, o de terminar a faculdade.

Destarte, a narrativa é a retomada de um percurso formativo que proporciona reflexões de uma trajetória marcada por momentos de complexidade e de grande atuação. Nessa retomada é possível perceber-se enquanto protagonista de ações e realizações.

As pessoas também tiveram grande influência na formação pessoal das professoras, foram momentos de decisão. De acordo com Josso (2014, p. 69), “A dinâmica do sujeito em sua maneira de fazer escolhas ou se deixar ir, de reagir aos acontecimentos e de orientar sua existência em cada momento” caracteriza as orientações, reações e a dinâmica do sujeito frente a uma escolha, compreendendo o que foi mobilizador.

Aos 19 anos fui convidada por um amigo a fazer um teste em uma escola conveniada. Mesmo resistente e convicta de que não mudaria de área e que estava na faculdade dos sonhos, aceitei o convite. Após uma semana de teste me vi totalmente envolvida na área da educação. Meu amigo e a coordenadora pedagógica da instituição acreditaram e investiram em mim, fazendo-me acreditar cada dia mais no quanto eu era capaz. (Girassol, 2024).

São pessoas que em diferentes lugares e contextos foram fundamentais para uma ruptura ou mudança de caminho. Quando olhamos os contextos cronológicos referentes a pessoas-chave, encontramos pessoas ou “educadores(as)”, porque promoveram aprendizados, tiveram papéis preponderantes, foram agentes de transformação como pais, mães, avós, irmãos, irmãs, vizinhos(as), amigos(as) e colegas de trabalho.

Fui trabalhar num lugar de limpeza e lá um professor de tênis, que na época fazia educação física, me disse que eu tinha perfil para trabalhar em escola, pois eu era bem comunicativa. Eu disse que não, mas ele insistiu e pagou o vestibular na época para mim. Fiz e de lá para cá enfrentei muitos desafios. Tive que trancar uma vez, depois retornei na modalidade EAD e consegui concluir. Sou apaixonada pela minha profissão e sinto muito orgulho da minha história até aqui. (Rosa de Saron, 2024).

Estas pessoas mostraram diferentes caminhos para a vida das professoras e, muitas vezes, foram responsáveis pelo desejo do novo. A formação das professoras traz, assim, experiências vividas e compartilhadas com pessoas, em diferentes lugares e contextos.

Nas narrativas evidencia-se o que Jung (*apud* Josso, 2014, p. 73) chama de “o eu e a persona”, compreendendo a personalidade como algo que é exterior, mas pautada por uma forma de estar no mundo, desde muito cedo. Quando criança, os traços da personalidade aparecem nas diferentes relações em meio à família e na escola; a adolescência é período em que ocorre um jogo social para se alcançarem os objetivos; na fase adulta é quando tem início uma atividade profissional, caracterizada como incompleta ou insatisfatória e o sujeito inicia um projeto de vida orientado por suas aspirações.

Após poucos meses de estudo, conversei com a gestão da creche e quando surgiu uma oportunidade, fui promovida a auxiliar, função que exerci por dois anos. Em mais um processo seletivo, fui promovida a educadora. Hoje estudo as especializações Educação Inclusiva e Especial e Neuroeducação. Meu sonho de infância se tornou realidade e sou muito realizada com o que eu faço. (Peônia, 2024).

Nesta narrativa ocorre um processo, de acordo Josso (2014), no qual a pessoa não se sentia realizada e impulsionou mudanças. “As mudanças de profissão têm sua raiz na tomada de consciência de que o sujeito ainda não esgotou o seu potencial ou se sente tentado pelo desenvolvimento de novas competências”. (Josso 2014, p. 73). Nesta perspectiva, Josso (2014, p. 73) compreende a importância dos “processos de autonomização, conformação, dependência, responsabilização” para o projeto de vida e desenvolvimento de potencialidades ou visões de mundo dos sujeitos.

Para Josso (2004) a rememoração pode elucidar uma sabedoria em formação, que se configura em saber viver sua existencialidade consigo mesmo(a), com o(a) outro(a) e com o ambiente natural. Nas narrativas de vida é possível

contemplar como cada um(a) caminha na sua existência, como é que aprende o ofício de saber-viver. Sobre isso, Josso (2004, p. 108) afirma:

Ao compreender ao longo dos anos de investigação sobre o que é a formação do ponto de vista do sujeito, que cada um de nós se forma para apropriar e se integrar num saber-viver (saber-amar, saber apreciar, saber formar-se, saber-pensar, saber fazer e saber ser sócio-cultural) e que este saber viver visava a arte de cada um viver a sua existencialidade, tomei consciência do fato de que todos os seres comuns, procuram espontaneamente, com mais ou menos facilidade e recursos, mais cedo ou mais tarde, o caminho da sabedoria e isto antes mesmo de o saberem conscientemente.

Josso (2004) discorre também que a cada momento de nossa existência temos que escolher agarrar ou não uma oportunidade para exercermos uma ação, um comportamento, uma atitude interior, articulando uma atenção consciente de si, com os(as) outros(as) e com o meio natural.

A maioria das professoras relatou contextos familiares de dificuldades financeiras, migração de áreas rurais para urbana em busca de oportunidades. Contaram ainda sobre a dificuldade para continuidade dos estudos, principalmente em função do trabalho. No entanto, de acordo com as narrativas, esses pais que tiveram tantas dificuldades para concluir seus estudos sempre incentivaram a escolarização das filhas.

Na maior parte das narrativas encontramos a centralidade da aprendizagem com o meio familiar, o valor do trabalho e a importância dos estudos. Jasmim falou da mãe formada no Magistério, que incentivava os filhos com muita criatividade e mais tarde também acabou decidindo fazer o curso de Pedagogia. Girassol relatou a insistência da mãe para iniciar um curso de inglês, mas no decorrer da sua vida profissional foi encontrando pessoas que acreditaram nela e hoje se sente realizada como pedagoga. Peônia afirmou que o pai não conseguiu estudar e por isso teve poucas oportunidades na vida; em contrapartida, ela é uma estudante dedicada, que preza os estudos, sendo uma professora que valoriza a formação continuada. Espada de São Jorge lembrou com afetividade da professora Magali, que tratava a todos com carinho e atenção e afirma que sempre gostou da educação, tornando-se professora. Rosa de Saron afirmou que a família não estudou e por isso não teve muito incentivo, mas depois de muitos desafios, conseguiu se formar e concluir o curso de Pedagogia.

De acordo com Josso (2004), o que está em jogo no conhecimento de si não

é apenas compreender como nos formamos, rememorando um conjunto de experiências, mas conscientizar-se de um sujeito que deve encarar o seu itinerário de vida articulando suas experiências formadoras, seus grupos de convívio, suas valorizações, seus desejos e imaginários, para que surja um ser que saiba “Transformar a vida socioculturalmente programada numa obra inédita a construir”. (Josso, 2004, p. 58).

Na elaboração de suas representações evidenciam-se as suas posições existenciais, adotadas ao longo da vida, permitindo ao sujeito entender os posicionamentos que consciente ou inconscientemente possui. Nesse processo ocorre a percepção de seu papel atuante em seu contexto.

Meu pai não tem estudo, trabalhou na Bahia na roça desde criança, teve uma oportunidade de trabalhar em São Paulo e foi com o irmão. [...] Meu pai ficava indo e vindo entre a Bahia e São Paulo para ver a família. No tempo em que morávamos na Bahia era tranquilo, minha mãe voltou a estudar, se formou, deu aula depois do magistério, e ensinava os filhos com muita criatividade. (Jamim, 2024).

Nesta narrativa a protagonista falou das dificuldades do pai que, não teve oportunidade de estudar, e enfatiza que a mãe foi uma grande referência. Na descrição deste contexto familiar fica evidente o estudo como um valor para a família. Desta forma, por meio da narrativa é possível pensar o que somos, pensamos, valorizamos e desejamos na nossa relação conosco e com os(as) outros(as) e com o ambiente humano e natural, a fim de efetuar transformações e ter liberdade de escolha, que é o principal objetivo das rememorações das experiências formativas.

A seguir, a Figura 4 ilustra o momento da escrita das narrativas.

Figura 4: Escrita das narrativas



Fonte: arquivo pessoal.

De acordo com Josso (2004) o conhecimento de si acontece no aprendizado das complexidades de nossa existencialidade. Procura, pois, envolver os nossos diferentes modos de estar no mundo, de nos projetarmos nele e nos questionarmos na medida em que nos aprofundamos em nossa historicidade e nossa cultura.

5.3 Achadouros dos quintais da infância

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. [...] Sou hoje um caçador de achadouros de infância. Vou meio dementado e enxada às costas a cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos. (Barros, 2015, p. 124)

No terceiro tema buscamos analisar se ao recordar vivências na natureza durante a infância acontecem reflexões e ressignificação de práticas pedagógicas *com e na* natureza. Com base nas investigações dos quintais brincantes de Barros (2022), recordar o quintal da nossa infância é compreender a construção da nossa identidade, pois é um espaço que nos constitui, uma vez que mesmo adultos(as) ainda temos vestígios do quintal que brincamos. Nestas ressignificações da recordação do quintal da infância é que as participantes são levadas a refletir sobre a importância do quintal brincante na creche.

A simplicidade das palavras do poema de Barros (2015) nos remete à recordação do quintal¹⁴ da nossa infância, aquele terreno ao ar livre, composto por terra, areia, plantas, tão comum antigamente, onde as crianças brincavam com os irmãos, irmãs ou vizinhos(as).

Na perspectiva de Barros (2015, p. 124) “A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medida pela intimidade que temos com as coisas”. Sendo assim, o quintal que se brincou na infância com lama, folhas e demais elementos naturais, por trazer memórias afetivas, torna-se algo de valor inestimável. Quando se

¹⁴ A palavra quintal já sugere um lugar diminuto. Segundo o Aurélio: do latim vulgar *quintanale*, pequena quinta; pequeno terreno, muitas vezes com jardim ou com horta, atrás da casa. Num típico acampamento romano, a rua que passava entre a quinta e a sexta tropa de soldados chamava-se *Quintana*. Essa rua passava atrás da tenda do general e compreendia o mercado romano. O fato de o quintal, ainda nos dias de hoje, geralmente se encontrar nos fundos da casa (tenda) e de servir de horta (mercado) não é gratuito. (Almeida, 2011, p. 15).

rememora o quintal da infância é possível perceber que as grandes coisas da vida são aprendidas a partir das coisas pequenas, das insignificâncias e no quanto elas se tornam grandes ao olhar da criança.

Este autor nos conduz novos olhares sobre a infância, dentre eles a importância deste período para a construção da nossa identidade. Cada um(a) de nós tem a capacidade de rememorar sua própria infância, que é uma história que nos é íntima, levando-nos a grandes sabedorias de nossa construção enquanto sujeitos. Esta construção pode contribuir para o desenvolvimento de seres mais sensíveis e trazer à tona fatos há muito tempo esquecidos, cooperando para ressignificações sobre os diferentes contextos enfrentados na fase adulta.

O espaço por onde caminhamos, o lugar que pisamos, é importante na poesia de Manoel de Barros, pois, para o poeta, é tão forte essa ligação entre chão e ser, que pensar em outro chão a não ser o da Terra¹⁵ é impossível.

Mesmo contrapondo a cidade ao campo, onde na primeira poderíamos replicar que não há quintais para suas crianças, há na imagem do quintal algo a mais que apenas seu espaço físico. O quintal é o pequeno espaço da nossa infância, sendo ele de terra, de grama ou de pedra. Por ser o espaço da infância, somos levados a afirmar: lembrar-se quando criança é voltar a habitar nosso quintal. Nesse sentido, Manoel de Barros diz: “Urbanos ou não, estamos ligados fisiologicamente à mãe-terra. Ao nosso quintal. Ao quintal da nossa infância – com direito a árvores, rios e passarinhos” (Barros, 2010 *apud* Almeida, 2011, p. 73).

Esse quintal sobre o qual Barros (2022) discorre faz parte da construção da nossa identidade, pois é um espaço que nos constitui, uma vez que mesmo adultos(as) ainda temos vestígios do quintal que brincamos, conforme já mencionamos. Na poesia de Manoel de Barros os espaços reais ganham mais espaço. Assim, o quintal será maior que a cidade e, “justo pelo motivo da intimidade” com o espaço, o poeta dirá que as pedrinhas do seu quintal são “maiores do que as outras pedras do mundo”. (Barros, 2015, p. 124).

Brincar no chão, ou seja, brincadeiras com elementos naturais sobre a terra é fundamental para o estabelecimento de vínculos com o próprio universo. De acordo com Piorski (2016), para a criança o elemento terra abre a dimensão do próprio útero, pois envolve uma conexão com algo que lhe é muito familiar e íntimo.

Para Piorski (2016), ao brincar na natureza, as crianças distanciam-se dos

¹⁵ O que era lido por mim não era livro, era a natureza. (Barros, 2010, *apud* Almeida, 2011, p. 40).

brinquedos industrializados e passam a colaborar para a composição de seus próprios brinquedos com elementos naturais. O mundo material, ou seja, dos objetos, tem repercussão direta no mundo simbólico, isto é, da imaginação infantil.

Quanto mais simples o lugar de brincar, constituído por materiais naturais como terra, areia, plantas, árvores, maior a complexidade do imaginário. Por outro lado, os brinquedos industrializados, como algo pronto, é menos criativo. “A criança, quando imagina pela terra e brinca de casinha, antes de estar no centro da sociedade, localiza-se [...] no centro do universo”. (Piorski, 2016, p. 92).

Ao se manter vinculada à natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais, as crianças têm mais condições de se perceberem, de se manterem vinculadas consigo mesmas, e, assim, experimentarem o sentimento de unidade com os demais seres.

A natureza fornece uma diversidade de elementos para estimular a imaginação e o desenvolvimento infantil. Investir em ambientes escolares que proporcionem proximidade com a natureza é apostar em uma educação que envolve o ser por inteiro, que promove relações de pertencimento e construção da identidade, pois a natureza constitui o ser.

Nesta pesquisa-formação, comprometida com o desemparedamento da infância, pedimos às participantes rememorarem o quintal da sua infância. Para isto, solicitamos que elas trouxessem fotos da infância, a fim de compartilharem com o grupo um pouco desse período com tantas nuances.

Em seguida propusemos que elaborassem suas narrativas respondendo à questão: onde você brincava na sua infância?

Minha foto de infância me remete a um período de muita dificuldade, pois os meus pais me falaram que quando a nossa família saiu do Nordeste e chegamos em São Paulo, foi um período bem difícil e de muita dificuldade. Quando eu olho essa foto vejo uma criança em pleno desenvolvimento, bem curiosa, esperta e cheia de vida.

Agradeço a Deus pela minha infância, que mesmo com todas as dificuldades vividas, formou a pessoa que sou hoje. (Rosa de Saron, 2024).

A minha foto representa um momento especial, a minha primeira comunhão, foi um momento com meu pai e minha mãe. Fomos uma família grande, com seis filhos e raramente tínhamos atenção dos pais. Esse momento foi só meu, marcou-me bastante ter uma celebração só minha.

Essa foto lembra-me a capela que ainda existe e realiza missas para a comunidade. A catequista e o padre eram bravos, mas ensinavam a palavra de Deus e que até hoje eu sigo e respeito, brincávamos no pátio da capela de amarelinha e pega-pega. (Lírio, 2024)

Eu, Girassol, escolhi duas fotos da minha infância, as quais, para mim, remetem a momentos muito significativos, sendo elas brincadeiras livres em família, no parque e poses para fotos a todo momento, pois o meu pai era fotógrafo e todos os meus momentos eram registrados.

Recordo-me de ter tido uma infância muito leve, divertida e harmoniosa em família e até hoje, com 29 anos, tento vivenciar e respeitar estes momentos com muita alegria.

Para mim, todo e qualquer ambiente em que eu esteja com as pessoas que eu amo, família, é como se toda minha energia recarregasse. (Girassol, 2024).

A minha infância foi maravilhosa, apesar de ser difícil devido à situação financeira, mas o mais importante eu tinha, que era união e amor.

Hoje eu valorizo a educação porque os meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, mas sempre fizeram de tudo para os filhos frequentarem uma escola e nos ensinaram a conviver com o outro e respeitar e valorizar. A escola para mim tem cheiro de afeto, alegria e conquista. Eu tenho uma lembrança maravilhosa do pai que ele foi para mim. (Hibisco, 2024).

Eu, Espada de São Jorge, tive muitos desafios, mas também muitas lembranças, e uma delas é que eu sempre estava na igreja juntamente com minha mãe e avó.

A foto que trouxe recorda exatamente a apresentação do dia das mães. Um grupo de crianças, inclusive eu, havíamos ensaiado muitos dias para essa apresentação, que foi muito emocionante.

Minha avó foi muito dedicada na igreja e lá ela sempre me acompanhava para as atividades, cultos e apresentações. A minha mãe também me levava para a igreja, mas a minha avó está nas minhas lembranças de infância indo para igreja. (Espada de São Jorge, 2024).

Nesta vivência eu falei da foto que tenho com meu pai, minha mãe e minha irmã. Não sei ao certo o momento, mas minha mãe relatou que é o batizado de um parente. Neste momento, olhando a foto, eu sinto muita alegria, pois meu pai já é falecido e a foto remete a todo o cuidado e amor que ele teve por mim.

Na segunda foto estou com minha irmã na festa da escola. Foi um momento divertido, só lembro que não queria os cachinhos no cabelo que minha mãe fazia em toda festa. (Yasmin, 2024).

Nem sempre penso na minha infância. Olhando as fotos que escolhi, me recordei que, quando criança, sempre me arrumava para ir à igreja com minha mãe e meus irmãos. Era feliz, mesmo na simplicidade de poucos recursos que meus pais dispunham.

Lembro-me que brincava bastante na rua estreita onde moro até hoje com as vizinhas da mesma idade que eu. Éramos cinco amigas, somos ainda cinco, mas cada uma foi para o seu caminho e nos distanciamos. Quando nos encontramos só nos cumprimentamos cordialmente.

Na escola minhas recordações são de que eu gostava muito de estudar, amava as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e suas respectivas professoras, Florinda e Rosana, que me deram aula por muitos anos, sempre na mesma escola. Aliás, fiz o Ensino Fundamental e Médio na mesma escola. Dos amigos que fiz lá não tenho contato com nenhum hoje em dia.

Na escola também gostava das aulas de Arte, principalmente quando tinha que copiar desenhos prontos. Isso permanece até hoje e vejo também esse talento no meu filho, que ama desenhar mais do que brincar. Quando criança eu ia pouco ao parque, mas me recordo de uma vez que minha mãe me levou ao Parque da Luz, em São Paulo. Ela, meus irmãos e eu. Meu pai não quis ir. Lembro-me também de ir algumas vezes à Cidade das

Crianças, um parque em São Caetano, que era chamado assim, e onde levo meu filho às vezes. (Peônia, 2024).

Durante o encontro também propusemos uma vivência com argila, a fim de resgatar as brincadeiras com terra, areia e lama e diversos materiais não estruturados que muitos(as) viveram na sua infância.

A terra é o elemento que mais atrai as crianças e fez parte da infância da maioria das pessoas, seja caminhando, correndo, deslizando em terrenos ou com brincadeiras lúdicas com bolinhos de barro e brincadeiras de casinha.

De acordo com Pereira (2019) em quase todas as culturas a terra foi identificada pelos seres humanos como a matéria-prima da criação, composta por minerais, metais e formadora de curso de rios, sendo enriquecida com a água da chuva, tendo um papel nutridor de toda a sociedade. Desta forma, a argila e as fotos da infância foram escolhidas como disparadoras para o processo de rememoração da infância.

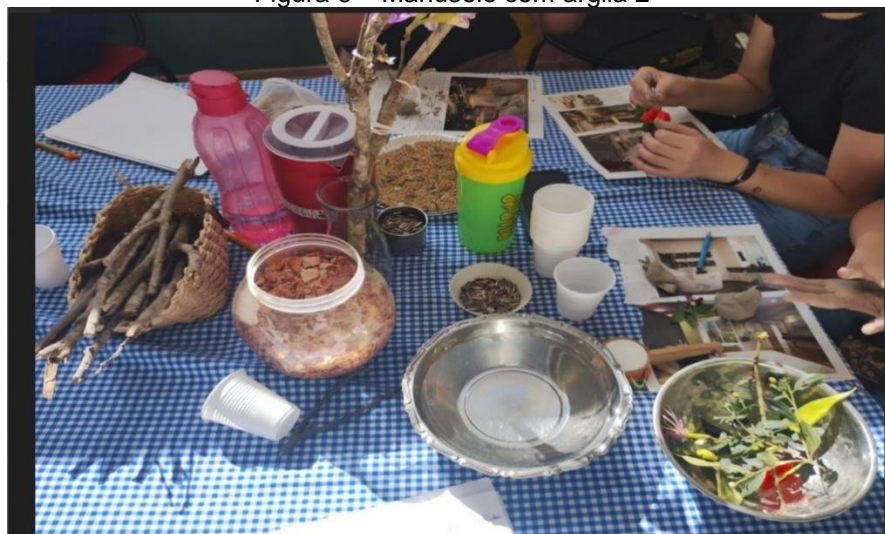
A argila, como substância gelatinosa, em princípio, pode causar estranheza e rejeição por ser identificada como algo sujo, no entanto é capaz de provocar uma experiência corporal que envolve uma diversidade de sensações. Também permite construções tridimensionais, possibilitando novas formas de representação, conforme pode ser observado nas Figuras 5 e 6, a seguir.

Figura 5 – Manuseio com argila



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 6 – Manuseio com argila 2



Fonte: arquivo pessoal.

Ao analisar as narrativas das professoras, podemos evidenciar a relação afetiva com o quintal de suas infâncias:

Na minha infância brincava muito com barro no quintal de casa. Eu e minha irmã fazíamos bolinhos de barro, ficávamos horas e horas fazendo e enfeitávamos com flores, pedras e galhos e, algumas vezes, meu irmão passava correndo e jogava tudo fora. Hoje vejo o quanto minha infância foi legal. (Lírio, 2024).

Moldar na argila todo meu sentimento da infância foi como se eu tivesse vivendo todo aquele momento novamente. Tentei reproduzir na argila a foto que eu trouxe, onde estou no parque brincando no balanço. (Girassol, 2024)

Quando eu estava modelando com a argila eu lembrei muito que eu brincava com potes de margarina, tampas de barro, fazendo comidinha e também utilizava elementos da natureza, lembrança tal que eu quero manter viva e passar para minha filha essa memória afetiva. (Rosa de Saron, 2024).

Fiz uma pedra grande, depois desfiz e fiz uma pequena, coloquei pedra, flores, sementes, folhas e cascalho. Tudo isso foi parte da minha infância. A natureza em si faz parte de nós, então gratidão ao universo e sua diversidade. (Espada de São Jorge, 2024).

Minha obra foi sobre minha infância no sítio do meu pai, onde havia um lago de água da chuva em que eu tomava banho, embaixo de um pé de manga. Essa formação, para mim, foi de grande valia, pois viajei na minha infância, uma das vivências mais importantes da minha vida. (Flor de Hibisco, 2024).

Na proposta da argila, eu me remeti ao brincar na rua com os amigos, através de um caminho de argila e pedras. Também fiz um livro e um lápis, pois estudar sempre foi um gosto pessoal. Confesso que não gosto muito da textura e sensação na mão da argila, então usei só os dedos. (Peônia, 2024).

Nesta vivência relatei os brinquedos e brincadeiras que brincava na escola, esconde-esconde e escorrega, mas eu gostava mais de brincar na rua de bolo, esconder, fubeca, pipa etc. Meus pais nos deixava livres para isso. Tinha momentos de brincar com minha mãe, que era mais sensorial, com barro, panela e comidinha nas brincadeiras de faz-de-conta e brincava também em rios com amigos e familiares, minha infância foi muito gostosa, pois hoje em dia as crianças não sabem o que é isso. (Jasmim, 2024).

Ao rememorar as vivências na natureza na infância, no geral as narrativas descreveram momentos de brincadeiras com terra, areia, plantas, pedras, galhos. As palavras demonstram características de afeto, apego, saudosismo e contemplação. A formação ficou com um clima alegre e afetivo.

No momento do diálogo, no qual cada uma falou sobre como foi rememorar as vivências na infância e como isto contribui para sua prática docente, ouvimos a seguinte fala:

“– As crianças de hoje não terão o que tivemos na nossa infância brincando no quintal e na rua.”

Então, perguntei: – E a creche, onde fica nesse contexto? Já ouviram falar na creche enquanto quintal brincante?

Algumas colocações começaram a surgir:

“– Sim, já ouvimos falar dessa expressão.”

Uma professora completou:

“– A creche tem que favorecer as experiências que tivemos em nossos quintais, esse contato com terra, grama, plantas, areia, pedras, galhos.”

As professoras relataram propostas que demonstram que na instituição já ocorre uma preocupação no sentido de que as crianças tenham vivências na natureza. Contaram que as crianças acompanharam o desenvolvimento de uma lagarta, cuidando dela e alimentando-a. Depois que virou borboleta soltaram-na no parque.

Disseram que em momentos de parque qualquer bichinho chama a atenção das crianças. Também gostam muito de brincar na areia. A horta já faz parte da rotina e, nestas vivências, as crianças tiram o sapato, brincam com terra, é um momento para contato com a natureza.

Uma das professoras relatou que um dia na horta com as crianças, ao pensar em tirar seu sapato, hesitou, no entanto, pensou: *“– Foi fazer Pedagogia, agora vai ter que tirar os sapatos e brincar na terra.”*

Assim, refletimos sobre o fato de que a maioria das crianças mora em regiões urbanas, por isso o contato com a natureza às vezes é mais difícil em sua rotina. Cabe à creche, local onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, proporcionar esta proximidade com a natureza.

De acordo com Barros (2022, p. 22) “Para quintalizar escolas e outros espaços educativos, são necessárias transformações sistêmicas que, atravessam pessoas, projeto político-pedagógico, tempos e relações”. Movimentos como este demandam um amadurecimento progressivo da comunidade escolar. Assim a autora afirma:

A natureza permeia e inspira desde a concepção dos Quintais Brincantes até os valores que se ancoram no dia a dia: está presente nos estudos, nas escolhas dos materiais, na preparação dos espaços, nos planos pedagógicos e sistemas de gestão colaborativos, nos tesouros das coletas naturais de folhas, flores, galhos e sementes que viram elementos de investigação nas mãos de crianças. (Barros 2022, p. 27).

Uma única prática de encantamento com relação aos elementos da natureza é um começo. Para incentivar ações como esta e não as deixar sucumbir é preciso apoio e diálogo.

A educação deve cooperar com a formação de cidadãos(ãs) mais próximos da natureza para que se sintam parte dela, mas isto só ocorrerá se os(as) profissionais também a valorizarem. De acordo com pesquisas realizadas por Arruda e Andrade (2022, [4]):

[...] a escola é um espaço de formação não só para os alunos como também para os professores sobre a questão ambiental. A compreensão sobre a Educação Ambiental e seu significado para a vida de cada professor, vem respaldada pela proposta pedagógica que se desenvolve no dia a dia mostrando que não foi necessário criar um espaço para disciplina de EA. Esta foi uma questão que emergiu da prática cotidiana daqueles professores. E, aos poucos conceitos fundamentais à EA foram sendo trabalhados; na horta, na hora do lanche, da higiene pessoal das crianças, etc. Sinal de que essa compreensão e relação com o ambiente foram sendo construídas.

Sendo assim, a EA precisa abranger uma dimensão mais reflexiva e humanizada na formação docente. Arruda e Andrade (2022) demonstram em seus estudos que, narrar a história particular, evidencia-se momentos de reflexões e ressignificações importantes para defesa de uma educação que proporcione proximidade e construção de vínculo com a natureza.

Ao final do segundo encontro formativo foi realizada uma avaliação da formação, com o seguinte questionamento: “Como este processo de rememoração da infância contribui para sua prática pedagógica?”. Foi possível evidenciar que rememorar vivências na natureza durante a infância levou as professoras a reflexões mais comprometidas com questões ambientais em sua prática educativa, conforme demonstram os relatos a seguir.

“Me fez” refletir que cada criança tem uma história, como eu posso contribuir para fazendo memórias significativas na vida das crianças que passam na minha sala. (Hibisco, 2024).

Para mostrar as coisas simples e poder passar para nossas crianças. (Rosa de Saron, 2024).

Permite que tenhamos outro olhar para a natureza e como as crianças podem aprender com ela. (Girassol, 2024)

Ao lembrar as brincadeiras que vivi na infância, pude perceber que é possível adequar para meus alunos. (Lírio, 2024).

Fazer com que as minhas crianças possam vivenciar uma experiência melhor que a minha e poder ter em suas lembranças a mesma sensação que tive. (Espada de São Jorge, 2024).

Em minha prática pedagógica posso observar melhor a criança e incentivar o brincar heurístico¹⁶, o sentir ao pegar um elemento da natureza. (Peônea, 2024).

Contribui em todos os aspectos no processo de aprendizagem da criança, decorrente das estratégias que nós educadoras criamos para que isso ocorra de forma prazerosa e eficaz. (Yasmim, 2024).

Considerando a formação de professores(as) por meio do método autobiográfico, a rememoração contribui para a construção de identidade e reflexão sobre a importância da natureza em sua história de vida. Desse modo, elas podem ressignificar suas práticas pedagógicas, tornando-as potencializadoras de vivências *na* e *com* a natureza. Nesse contexto, o(a) professor(a), como mediador(a) no processo de ensino e aprendizagem, tem como função proporcionar possibilidades para o desenvolvimento integral dentro de um cenário de ambiente natural.

¹⁶ O brincar heurístico é uma abordagem pedagógica criada no Reino Unido, na qual a criança tem a liberdade de tempo e escolha para brincar com elementos da natureza, ou materiais de uso cotidiano, para estimular o imaginário e desenvolvimento em sua totalidade. (Silva, 2022, [1]. *In*: Portal Lunetas).

5.4 A construção do sujeito ecológico

Nesta temática objetivamos compreender se as participantes encontram-se em processo de construção de identidade ecológica, identificando-se como um sujeito ecológico.

Uma das questões que atravessam a crise do conhecimento na contemporaneidade, afetando diretamente a educação, diz respeito a como podemos acessar a realidade e compreendê-la, [...] estamos diante de duas visões de mundo bem diferentes, as quais se foram construindo historicamente como respostas a esta questão. Uma dessas visões é a que pensa a realidade como algo mediado pela dimensão simbólica (cultural) e situa a produção de conhecimento e, conseqüentemente, a educação dentro de processos compreensivos e interpretativos, produtores de subjetividades e modos de vida. A outra é aquela que tende a tomar a realidade como algo possível de ser captado em si, como um fato que dispensa a mediação da cultura. Esta visão funda, ao mesmo tempo, o método científico e um modo de pensar que se firmou próprio da racionalidade moderna, também chamada de razão instrumental. (Carvalho, 2012, p. 113).

Cabe resgatar que a cultura contemporânea, sob influência de uma forma de conhecimento voltado para a razão humana em detrimento de um conhecimento que busca compreender a si mesmo e a vida, tem sua base nos pensamentos de René Descartes (1596-1650), no século XVII, que centrava o conhecimento no sujeito e na razão, considerando a razão como fonte de conhecimento verdadeiro.

No método científico, a separação entre sujeito e objeto desdobrou-se em outras polaridades excludentes com as quais aprendemos a pensar o mundo: natureza/cultura, corpo/mente, sujeito/objeto, razão/emoção. [...] Tal maneira de ver o mundo, a qual tem sido denominada de paradigma moderno, entrou em crise justamente por não conseguir responder adequadamente aos novos problemas teóricos e práticos que atravessam a vida contemporânea, entre os quais os ambientais. (Carvalho, 2012, p. 116)

Para esta autora, a crítica filosófica contemporânea, que pode ser denominada de racionalidade compreensiva, busca superar a forma racional de ver a vida para instaurar os entrelaçamentos entre diferentes maneiras de pensá-lo. “Fundamenta-se, portanto, na capacidade humana de produzir sentidos para relação com a natureza, com o mundo, mediante a linguagem, o diálogo, entendendo o conhecimento como fruto desse encontro com o outro”. (Carvalho, 2012, p. 118).

Nessa perspectiva, o método autobiográfico vem ao encontro de uma forma de conhecimento que busca dialogar consigo mesmo e com a vida. O processo de

rememoração e seu compartilhamento são fundamentais para a construção de identidade e empoderamento das narrativas docentes.

Enquanto ação histórica no tempo, a narrativa ambiental considera um compromisso ético com uma trajetória social, operando com a produção de sentidos no campo ambiental. Trata-se de observar nas narrativas o que configura esse campo. Carvalho (2005, p. 142) discorre que “[...] O que está sendo inventado no ato narrativo autobiográfico dos educadores ambientais é, para além da dimensão das vidas narradas, a construção de um sujeito (a) ecológico”, que deixa transparecer em suas palavras, uma ética social comprometida com o campo ambiental.

Cabe destacar que, como se trata de uma pesquisa-formação com professoras de educação infantil, essas narrativas ambientais devem estar relacionadas a como a Educação Ambiental está inserida na creche. Há profissionais que, ao refletirem sobre o ambiental, também realizarão uma transposição didática de como trabalhar com as crianças na creche.

Considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os campos de experiências, não se deve organizar vivências com a temática ambiental, mas sim uma educação em que as crianças cresçam em proximidade com a natureza, pois só assim serão capazes de amá-la, como aponta Tiriba (2005). Somente profissionais que tenham essa relação de proximidade com a natureza, acreditam na importância de uma creche que a promova. Desta forma, buscamos fortalecer o vínculo destas profissionais com a Educação Ambiental.

Diante desta perspectiva, foi proposta a rememoração de experiências formativas em Educação Ambiental, tendo a seguinte pergunta como disparadora: “Quais experiências formativas contribuíram para você se constituir uma educadora da Educação Infantil que considere as questões ambientais?”

Durante o ensino fundamental e médio, participei de projetos escolares que envolviam o cultivo de hortas, orientados por um professor de técnicas agrícolas. Ele nos ensinou a plantar e a cuidar das plantas, além de nos introduzir à prática de enxertia em mudas. Essas experiências foram extremamente valiosas para mim, pois contribuíram para que eu crescesse com uma consciência ambiental sólida e um profundo respeito pela natureza. Na faculdade, tive a oportunidade de participar de um projeto de revitalização em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em São Bernardo do Campo. Nesse projeto, trabalhamos com as famílias e crianças, ensinando-as a plantar mudas de árvores nos canteiros da escola. Também distribuimos mudas para que pudessem ser plantadas em suas casas. Essa iniciativa reforçou em mim a importância de compartilhar o conhecimento e as práticas de cuidado com o meio ambiente. Esses aprendizados não ficaram restritos à minha formação acadêmica,

mas foram integrados ao meu dia a dia. Por exemplo, em minha casa, as cascas de frutas são compostadas para adubar um pomar no quintal. Essa prática é um reflexo do meu compromisso com a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente. Agora, como educadora, levo essas experiências transformadoras para a sala de aula. Meu objetivo é proporcionar às crianças oportunidades semelhantes às que tive, para que também cresçam conscientes e comprometidas com a preservação do meio ambiente, tornando-se cidadãos que valorizam e cuidam da natureza. (Hibisco, 2024).

Durante o ensino fundamental tive várias experiências marcantes relacionadas à educação ambiental. Um dos projetos que mais me impactou foi a criação de uma horta na escola. Junto com meus colegas de sala e professores, plantamos diversas hortaliças e flores, cuidando delas diariamente. Esse projeto me ensinou muito sobre a importância da natureza e de como pequenas ações podem contribuir para o meio ambiente. Ver as plantas crescerem e se desenvolverem com o nosso cuidado foi uma experiência transformadora, que me fez valorizar ainda mais o contato direto com a terra e com os ciclos da natureza. Nas aulas de história aprendi sobre a Amazônia, um tema que também me marcou profundamente. Entender a grandeza e a importância dessa floresta para o planeta despertou em mim uma consciência maior sobre a necessidade de protegê-la. Saber das riquezas naturais, das comunidades que vivem lá e dos desafios enfrentados pela floresta me fez perceber que a preservação ambiental é um dever de todos nós. Além dessas experiências, em 2022, tive a oportunidade única de vivenciar o cotidiano de uma tribo indígena. Essa experiência foi ainda mais profunda e transformadora. Vivendo ao lado deles, pude ver de perto a relação íntima que mantêm com a natureza. Aprendi sobre a importância do respeito à terra, à água e aos seres vivos, valores que eles cultivam há gerações. Foi inspirador perceber como tudo na vida deles é interligado com o ambiente ao redor e como cada ação é pensada para garantir o equilíbrio e a harmonia com a natureza. Essa vivência na tribo indígena me fez refletir sobre o quanto ainda precisamos aprender com os povos originários sobre o cuidado com o meio ambiente e reforçou em mim a ideia de que proteger a natureza não é apenas uma responsabilidade, mas uma forma de garantir que todos possamos viver em um mundo mais justo e equilibrado. (Rosa de Saron, 2024).

A lembrança que tenho do ensino médio é quando tínhamos que desenvolver trabalhos externos em locais como hortas e fazer apresentações de trabalhos sobre a conscientização e a preservação do meio ambiente. Os trabalhos eram realizados em grupo ou até mesmo individualmente. Na faculdade não tive experiência com relação ao tema Educação Ambiental.

No estágio pude observar alguns professores trabalhando o tema, porém o que me despertou foi quando, de fato, fui para a prática. Foi aí que vi a necessidade de trabalhar esse tema que é de fundamental importância no contexto educacional.

Foram várias vivências junto à turma que eu atuava, como: atividades de conscientização sobre o uso consciente da água, por meio de dinâmicas, vídeos, contação de histórias, plantação usando sementes ou mudas de plantas e ervas.

Tive várias formações referentes a esse tema quando entrei para o mundo da pedagogia e fui me apropriando cada vez mais, tanto de forma teórica, quanto de forma prática.

Tive a oportunidade de visitar uma tribo indígena, na qual vivenciei experiências incríveis. Nessa visita o que mais me marcou foi perceber o quanto os indígenas valorizam o meio ambiente, as plantações e as utilizam como recursos medicinais. Valeu a pena todo o aprendizado nesse percurso. (Girassol, 2024).

Durante o ensino fundamental e médio conheci a parte teórica da Educação Ambiental, mas logo que comecei atuar na área da educação pude participar de alguns projetos com horta, educação saudável, reciclagem e cuidados. Na nossa creche temos uma horta e plantamos tomate, alface, cebolinha. As crianças adoram ir para a horta mexer na terra, regar, colher, e por isso também foram ampliando a aceitação dos alimentos.

No ano passado fiz um passeio com minhas colegas de trabalho no qual conhecemos uma aldeia indígena em Peruíbe, sua cultura e suas crenças, e tivemos a oportunidade de almoçar com eles. Foi um passeio muito enriquecedor. (Jasmin, 2024).

Durante o ensino médio, participei de um projeto de reciclagem de materiais na escola, por meio do qual pude aprender mais sobre o impacto dos resíduos e a importância de reduzir, reutilizar e reciclar para minimizar a poluição e preservação do meio ambiente.

No meu dia a dia aqui na creche percebo o quão importante é esse contato, o brincar com os elementos da natureza para trabalhar a sensibilidade no tato, no olfato e no explorar e recriar, brincando com galhos de árvores, folhas, fazendo comidinha, sentindo os diferentes aromas e como tudo isso coopera para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos. (Peônia, 2024).

Tive uma vivência recentemente no SESC que foi muito gratificante, pois foi sobre vivências brincantes na natureza focando na cultura indígena, foi um momento de muitas descobertas e que não precisamos de muito pra ter uma brincadeira incrível. (Lírio, 2024).

A dimensão ambiental vai se descortinando nas narrativas das protagonistas em defesa de uma creche que valorize vivências *na* e *com* a natureza. Estas narrativas legitimam uma ética quanto à maneira do ser humano estar e agir no meio ambiente. Carvalho (2001, p. 142) apregoa:

A identidade narrativa, enquanto uma chave de sentidos para o ambiental e tematizada a partir dos auto-relatos dos educadores ambientais, se instaura, neste caso, enquanto horizonte de possibilidades do sujeito ecológico, comprometido em levar adiante e expandir os ideais preconizados no campo ambiental.

Em outro momento esta autora afirma que a identidade do sujeito ecológico é processual, que acredita na importância de uma relação humana mais harmônica com a natureza, e não uma relação de exploração, percebendo-se como parte dessa mudança societária “[...] Plenamente assumida como destino escolhido, identidade em progresso como algo a ser alcançado, identidade negada ou secundarizada no processo de negociação entre outras possibilidades e escolhas do sujeito”. (Carvalho, 2005, p. 11).

Nas narrativas é evidente a construção dessa identidade a cada vivência formativa que o(a) professor(a) possui.

Nas aulas de história, aprendi sobre a Amazônia, um tema que também me marcou profundamente. Entender a grandeza e a importância dessa floresta para o planeta despertou em mim uma consciência maior sobre a necessidade de protegê-la. Saber das riquezas naturais, das comunidades que vivem lá e dos desafios enfrentados pela floresta me fez perceber que a preservação ambiental é um dever de todos nós. (Rosa de Saron, 2024).

Na construção de uma identidade, tendo em vista suas narrativas pessoais ou históricas, evidenciam-se processos que envolvem a constituição dos sujeitos e suas relações com o mundo.

Este modo de constituição de um si mesmo aplica-se, tanto à identidade social de uma comunidade quanto a noção de subjetividade pensada no caso de um indivíduo. Destaca-se, nesse sentido, o papel da ética, enquanto decisão orientada da ação tanto dos indivíduos quanto dos grupos sociais. (Carvalho, 2005, p. 132).

As narrativas apontam que o processo formativo do(a) professor(a) é contínuo durante sua profissão. De acordo com Arruda e Andrade (2022, [5]), “A escola é um espaço de formação não só para os alunos como também para os professores sobre a questão ambiental”.

Foram várias vivências junto à turma que atuava, como: Atividades de conscientização sobre o uso consciente da água, através dinâmicas, vídeos, contação de histórias, plantação usando sementes ou mudas de plantas e ervas. (Girassol, 2024).

A prática do(a) professor(a) refere-se ao ensino e à aprendizagem, por isso a importância dos(as) docentes refletirem sobre ela e problematizá-la, buscando repensar as questões ambientais não só para além da preservação dos recursos naturais, mas também sobre o papel de cada um(a) na construção de uma sociedade sustentável.

Tendo em vista as narrativas que descrevem vivências de vida, é possível observar uma argumentação sobre problemas significativos, que dialogam com outros campos e contextos sociais.

Esses aprendizados não ficaram restritos à minha formação acadêmica, mas foram integrados ao meu dia a dia. Por exemplo, em minha casa, as cascas de frutas são compostadas para adubar um pomar no quintal. Essa prática é um reflexo do meu compromisso com a sustentabilidade e o cuidado com o planeta. (Hibisco, 2024).

Carvalho (2005) explicita que a narrativa, na construção de sentidos para o ambiental, abre um horizonte de possibilidades para um sujeito ecológico, comprometido com as problemáticas de seu contexto. Cabe a esse sujeito, que constrói uma narrativa atuante em seu contexto social, pensar estratégias, propor soluções para conscientização e conexão com o ambiental na sociedade.

O que configura uma narrativa como ambiental é a maneira com que esta se relaciona com o campo social, ou seja, a realidade e as problemáticas nas quais está inserida, e o quanto esses sujeitos, ao narrar suas tramas, posicionam-se como profissionais do meio ambiente. (Carvalho, 2005).

Quando escutamos algumas falas das participantes relatando como era a educação ambiental nas escolas em que estudaram ou nas faculdades, ou ainda, na atualidade como professora, observamos que elas tentam fazer o melhor para os seus alunos, como apontou uma delas: *“Durante o ensino fundamental e médio, só tive a oportunidade de conhecer a parte teórica da Educação Ambiental, mais logo que comecei atuar na área da educação tive a oportunidade de participar de alguns projetos com horta, educação saudável, reciclar e cuidar”*. (Jasmim, 2024).

É possível perceber que essas docentes já se encontram em um processo de construção de conhecimento sobre a importância da proximidade com a natureza. Ao lembrar sobre a Educação Ambiental pela qual passaram, julgam-na como boas ou falhas e o quanto em sua prática procuram fazer diferente: *“Tive uma vivência recentemente no SESC que foi muito gratificante, pois foi sobre vivências brincantes na natureza focando na cultura indígena, foi um momento de muitas descobertas e que não precisamos de muito pra ter uma brincadeira incrível”*. (Lírio, 2024).

Nas narrativas também notamos a defesa da natureza como uma ética social e transformadora de realidade:

Essa vivência na tribo indígena me fez refletir sobre o quanto ainda precisamos aprender com os povos originários sobre o cuidado com o meio ambiente. Ela reforçou em mim a ideia de que proteger a natureza não é apenas uma responsabilidade, mas uma forma de garantir que todos possam viver em um mundo mais justo e equilibrado. (Rosa de Saron, 2024).

Concordamos com Carvalho (2005) no sentido de que a narrativa é um instrumento importante para elaborar sentidos e ressignificações sobre os contextos sociais nos quais os sujeitos estão inseridos a fim de questioná-los e problematizá-los. Desta forma, esta pesquisa-formação considera que o empoderamento docente

ocorre por meio da narrativa.

Assim, a formação docente precisa considerar contextos e realidades vivenciadas pelos(as) educadores(as) em sua trajetória de vida, bem como as relações com o meio ambiente que foram sendo construídas nesse percurso, estabelecendo uma prática docente mais sensível ou não com as questões ambientais.

Na escolha do que narrar, evidencia-se um processo de rememoração de experiências, em que o ambiental é a lente para releitura dos contextos resgatados, vindo à tona questões de escolaridade e questões sociais, que auxiliam no processo de ressignificação do ambiental.

Carvalho (2005) afirma que, durante a narrativa, é possível retomar o passado, ressignificar o presente e ao mesmo tempo projetar o futuro. “Na rememoração do passado, as professoras passaram imediatamente a problematizar o futuro e a sua profissão” (Arruda e Andrade, 2022, p. [3]), planejando intervenções na realidade social, como pode ser observado nesta narrativa: *“Levo essas experiências transformadoras para a sala de aula. Meu objetivo é proporcionar às crianças oportunidades semelhantes às que tive, para que também cresçam conscientes e comprometidas com a preservação do meio ambiente, tornando-se cidadãos que valorizam e cuidam da natureza”*. (Hibisco, 2024).

A narrativa é uma ação que envolve tomada de decisão e capacidade de mudar contextos e realidades. De acordo com Carvalho (2012, p. 189):

O sujeito da ação política é aquele capaz de identificar problemas e participar dos destinos e decisões que afetam seu campo de existência individual e coletivo. A palavra política é entendida em seu sentido mais amplo, como o viver e interferir em um mundo coletivo.

Só tem a capacidade de agir em meio à diversidade de ideias e posições, aquele(a) que tem compreensão de sua importância para a sociedade, da sua possibilidade de fazer história e criar novas formas de ser e conviver.

Nas narrativas foi possível identificar que as professoras, cada uma a seu modo, assumiu a defesa das vivências *na* e *com* a natureza na creche. Essa defesa do ambiental foi sendo construída e reconstruída no transpor das narrativas.

No meu dia a dia aqui na creche percebo o quão importante é esse contato, o brincar com os elementos da natureza para trabalhar a sensibilidade no tato, o

olfato e no explorar e recriar, brincando com galhos de árvore folhas, fazendo comidinha, sentindo os diferentes aromas e como tudo isso coopera para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos. (Peônia, 2024).

No final dos encontros foi solicitado às participantes que comentassem sobre o processo de rememoração pelo qual passaram e as contribuições que consideraram formativas.

Participei da formação com a facilitadora Miriane, sobre vivências na natureza. Foi muito importante e enriquecedor, pois pude proporcionar atividades com os elementos da natureza e ver o quanto os nossos pequenos gostam e se interessam por atividades relacionadas ao meio ambiente.

No dia a dia nos ambientes da creche as crianças acabam pegando os gravetos, folhas e flores para explorar. Por meio de vivências, despertamos nelas a consciência ambiental, incentivando atitudes responsáveis e valorização dos recursos naturais. (Jasmim, 2024).

Participei da formação pedagógica sobre Educação Ambiental e foi muito importante para que eu pudesse abordar o assunto de forma mais assertiva. No dia a dia pude perceber o quanto as crianças pequenas se interessam por elementos naturais e o quanto elas exploram com curiosidade. Através disso, já utilizamos em atividades os elementos que o espaço da creche dispõe, como folhas e gravetos. As crianças olham, tocam, mostram, provam, quebram, pisam, recolhem e guardam. Também aproveitamos para reiterar o preservar e o cuidar do meio em que vivem. Acredito que levarão isso por toda vida. (Peônia, 2024).

Participei de uma formação com a pesquisadora Miriane e essa experiência foi muito enriquecedora, pois trouxemos essa vivência para a sala de aula. Foi notável como alguns bebês ficaram mais calmos e atentos ao explorar os materiais naturais. Observamos que esse tipo de atividade também pode ter um efeito tranquilizante para a nossa rotina. (Rosa de Saron, 2024).

Participei de uma formação com a pesquisadora Miriane que trouxe momentos de reflexões, dinâmicas e vivências significativas. A pesquisadora contextualizou, por meio de falas, que a Educação Ambiental é um aprendizado voltado para a formação da consciência sobre a postura do adulto homem x mulher e crianças em relação ao meio ambiente.

Essa formação contribuiu para informar e sensibilizar sobre a importância de começar com as crianças da primeira infância, a fim de buscar novas soluções, transformando-as em participantes nas decisões de sua comunidade. O foco dessa formação foi em um formato de pesquisa, análise, apresentação e conscientização a respeito das necessidades e obrigações com o meio ambiente, com aprofundamento do conhecimento, preparando o ser humano para a preservação da natureza e uso sustentável de seus recursos e possibilidades.

Trouxe-me indagações: como posso introduzir essas vivências em sala? Como preparo o ambiente para tal vivência? Qual a minha intencionalidade? Como esse ambiente deve ser preparado e vivenciado? Afinal, quais são as minhas práticas para que tudo isso aconteça sem fragmentos?

Concluindo falar em "vivência com e na natureza" requer sensibilidade, olhar curioso e investigativo por parte do educador de primeira infância. (Girassol, 2024).

Ao participar da formação com a pesquisadora Miriane foi possível perceber que a educação ambiental desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sustentável e na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ela busca sensibilizar as pessoas sobre a importância da preservação do meio ambiente e a relação entre a natureza e a qualidade de vida. Para as crianças na educação infantil essa abordagem é ainda mais importante, pois é nesse estágio que se formam as bases para o aprendizado e a formação de valores.

Experiências com a natureza são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao interagirem com o ambiente natural, os ciclos da vida e a importância dos recursos naturais desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Portanto, a formação feita pela Miriane fez integrar a educação ambiental no currículo da educação infantil. Promover experiências práticas com a natureza é fundamental para criar uma geração mais consciente, responsável e capaz de enfrentar os desafios ambientais do futuro. Essa abordagem não só enriquece o aprendizado, mas também constrói um futuro mais sustentável para todos. (Lírio, 2024).

Participar dessa formação com a facilitadora Miriane foi significativa para mim, pois me fez refletir e vivenciar memórias da minha infância com cheiro e sensações maravilhosas, pois essa experiência com a natureza tranquiliza e nos conecta com nosso interior. Eu já trazia algumas vivências para o cotidiano da sala de aula e essa formação só reforçou os meus conceitos da criança em contato com a natureza, vivenciando experiências significativas capazes de criar uma conexão emocional de nostalgia que me ajudou a desbloquear emoções vividas na infância e promoveu uma consciência maior sobre a importância de preservar esses espaços para gerações futuras. Enfim, gratidão por mediar esse conhecimento tão rico e de grande valia. (Hibisco, 2024).

Nestes depoimentos é possível verificar a defesa do meio ambiente, evidenciando o processo de construção de um sujeito ambiental, ao narrarem a área externa como promotora de explorações, sensações, criatividade e desenvolvimento integral. Segundo Bezerra (2021, p. 511), “Considerando que as crianças compreendem o respeito e o cuidado da natureza quando na relação com ela e nela, portanto mais do que estar na natureza deve-se viver a natureza”.

De acordo com Barros (2018), o distanciamento da natureza é uma crise do nosso tempo, principalmente na área urbana. Desta forma, para muitas crianças é na educação infantil que começa esta conexão com a natureza. Como apontou Lírio: “*Experiências com a natureza são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao interagirem com o ambiente natural, os ciclos da vida e a importância dos recursos naturais desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais*”. (Lírio, 2024).

As participantes ressignificaram as concepções sobre as vivências na natureza na educação infantil, compreendendo sua importância, como na narrativa de Peônia: “*No dia a dia pude perceber o quanto as crianças pequenas se interessam por*

elementos naturais e o quanto elas exploram com curiosidade. Através disso, já utilizamos em atividades os elementos que o espaço da creche dispõe, como folhas e gravetos”. (Peônia, 2024).

Nesta perspectiva, as narrativas apontaram que o processo formativo – no qual as professoras tiveram a possibilidade de refletir sobre seu percurso profissional, suas experiências e práticas da sala – contribuiu para a construção de suas identidades e empoderamento, tornando-as mais atuantes.

5.5 Formação continuada e história de vida: repensando práticas *na e com a natureza*

Todos os usos da palavra para todos - parece-me um bom lema, com um belo som democrático - não para que todos sejam artistas, mas para que ninguém seja escravo. (Rinaldi, 2024, p. 120)

De acordo com Rinaldi (2024), um processo de formação envolve renunciar a verdades que são impostas e absolutas, como ocorre em alguns modelos formativos conteudistas, centrados em fornecer modelos de práticas em que cabe ao(a) professor(a) reproduzir ou adaptar à sua turma. É necessário exaltar a dúvida e a negociação de sentidos e significados, ou seja, discutir contextos sociais sem que sejamos inferiorizados(as).

O conhecimento se torna valor pela força que tem de produzir sentidos sobre o contexto em que o indivíduo atua, elaborando novos sentidos e nexos para a vida, sendo que o ato de conhecer torna-se um ato emancipatório, carregado de responsabilidade e liberdade. (Rinaldi, 2024).

Nesta perspectiva, o que é formação do ponto de vista do sujeito? É um processo que não termina, atravessa toda uma existência, é uma reconstrução constante, está nos entrelaçamentos entre ressignificações e construção de identidades por meio de um constante fazer e refletir, tornando o sujeito capaz de agir criticamente na sociedade.

A formação com base no método autobiográfico considera as histórias de vida dos(as) participantes, as experiências dos(as) formandos(as), vivências, contextos sociais e culturais, sua visão de mundo e necessidades, entendendo que a formação nunca termina, mas é um processo que se percorre durante toda uma vida.

Nóvoa (2014, p. 172) afirma que a formação é um processo de transformação

individual, na tripla dimensão do saber (conhecimento), do saber fazer (capacidades) e do saber-ser (atitudes). No processo de rememoração das vivências formativas em Educação Ambiental houve diversas evidências destas dimensões apresentadas pelo autor.

Nesse projeto, trabalhamos com as famílias e crianças, ensinando-as a plantar mudas de árvores nos canteiros da escola. Também distribuimos mudas para que pudessem ser plantadas em suas casas. Essa iniciativa reforçou em mim a importância de compartilhar o conhecimento e as práticas de cuidado com o meio ambiente. Esses aprendizados não ficaram restritos à minha formação acadêmica, mas foram integrados ao meu dia a dia. Por exemplo, em minha casa, as cascas de frutas são compostadas para adubar um pomar no quintal. (Hibisco, 2024).

Na narrativa de Hibisco observamos que o saber da formação gerou transformações na dimensão do saber, das capacidades e atitudes após o processo de rememoração. “A formação de organizar-se numa tensão permanente entre a reflexão e a intervenção, pois o saber não é independente dos instrumentos utilizados na sua elaboração e das práticas sociais que se encontram na sua gênese”. (Nóvoa, 2014, p. 174).

No segundo encontro, no qual as participantes rememoraram vivências brincantes na natureza durante sua infância, foi realizada uma reflexão no final para discorrerem sobre os saberes que a experiência proporcionou, demonstrando as dimensões apontadas por Nóvoa (2014). Sobre isso, umas das professoras narrou: “Fazer com que as minhas crianças possam vivenciar uma experiência melhor que a minha e poder ter em suas lembranças a mesma sensação que tive”. (Espada de São Jorge, 2024).

Durante os encontros formativos foi possível perceber o empenho das participantes, uma vez que descreveram vivências, escutaram atentas ao relato das demais, demonstraram abertura para manusearem argila e moldarem formas, deixando surgir o que a criatividade foi apontando. Mesmo não conhecendo o método autobiográfico, confiaram na força da narrativa. O resultado foram narrativas potentes no que tange à defesa do quintal brincante da creche e de vivências na natureza. Para Nóvoa (2014) quando os(as) participantes estão empenhados(as) em aprender, tal atitude reverbera em seu processo autoformativo, sendo que, “ninguém forma ninguém, mas a formação pertence a quem se forma”. (Nóvoa, 2014, p. 172).

Considerando as potencialidades da experiência narrativa na formação

docente e no processo de rememoração, evidencia-se ainda o sentido dialógico da pesquisa e da formação, no qual é possível aprender pela palavra e pela escuta do outro(a). Em meio a muitas experiências memoradas, foi possível realizar indagação, reflexões e elaboração de sentidos sobre diferentes aspectos.

De acordo com Freire (1967) é na busca por superar uma consciência ingênua, que o diálogo é necessário. Dialogar sobre a natureza ou sobre a cultura é uma maneira de estimular uma consciência crítica, pois a natureza e a cultura nada mais são do que a realidade social enfrentada por homens e mulheres.

Freire (1996) apregoa que o saber, que é fruto somente da prática, é um saber ingênuo e superficial. Assim, o(a) professor(a) necessita de mais, precisa de um saber metódico que resulta de sua curiosidade epistemológica. Para este saber metódico a pesquisa, o diálogo e o aprofundamento do conhecimento que já foi produzido são necessários para se tornar também produtor(a) de conhecimento. Este saber que é somente da experiência, definido pelo autor como curiosidade ingênua, quando se torna um saber epistemológico, fruto da reflexão e do diálogo com uma comunidade de aprendizagem, é um saber crítico.

Desse modo, devemos ter como base o pressuposto de que o desenvolvimento pessoal e profissional de professores(as) é um processo em que o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência, cede lugar à reflexão e ao conhecimento, entendido como autoformação, indicando a indissociabilidade entre experiência e conhecimento.

Caminhando para o final da investigação, retomando a análise realizada e tendo em vista o potencial das participantes e a potência de suas narrativas, evidenciamos a relevância da pesquisa para propagar e fazer ecoar as vozes das professoras. De acordo com Bragança (2012, p. 250) “Esse olhar para a investigação-formação nos leva ao encontro de sentidos da pesquisa como aventura partilhada e dialógica entre a investigadora e as professoras-participantes-investigadoras-formadoras”.

Neste sentido, a atuação da universidade e uma comunidade de aprendizagem, possibilita fomentar professores(as) capazes de transformar a realidade. Ademais, consideramos relevante pensar em uma formação na qual o(a) professor(a) possa refletir sobre os percursos de construção da sua identidade pessoal, assumindo-se, como afirma Freire (1996), como um ser social e histórico, pensante e comunicante.

Ao rememorar o percurso formativo com a pergunta “Como me tornei o profissional que sou hoje?” as participantes rememoraram sua trajetória de experiências formativas, resgatando experiências formadoras construídas ao longo de sua existência nos diferentes tempo e espaços que vivenciaram. Narraram vivências da infância e juventude, vivências em outras profissões antes do magistério. A rememoração pode elucidar uma sabedoria de vida, configurando-se em um saber sobre sua existencialidade, consigo mesmo(a) e com os(as) outros(as), contemplando como cada um(a) caminha em sua existência. Para Josso (2014), essa é a formação que parte do ponto de vista do sujeito, sabendo transformar sua vida que pode estar culturalmente programada em uma obra inédita a se construir. Peônia narrou: *“Nem sempre penso na minha infância, olhando as fotos que escolhi, me recordei de que, quando criança, sempre me arrumava para ir à igreja com minha mãe e meus irmãos. Era feliz, mesmo na simplicidade de poucos recursos que meus pais dispunham”*. (Peônia, 2024).

No segundo encontro formativo, no qual as participantes responderam às perguntas “Onde você brincava na sua infância? Quais contatos você teve com a natureza durante a sua infância?”, foi um momento muito prazeroso, pois descobrimos juntas, pesquisadora e professoras, que o quintal que brincamos em nossa infância, constitui nossa identidade e permanece conosco para sempre.

Para Barros (2018), em nosso tempo, é crescente o distanciamento com a natureza. Assim, é importante termos vivências que estimulem uma maior conexão com a natureza. Na vivência com a argila, uma professora mencionou: *“Fiz uma pedra grande, depois desfiz e fiz uma pequena, coloquei pedra, flores, sementes, folhas e cascalho. Tudo isso foi parte da minha infância, a natureza em si faz parte de nós, então gratidão ao universo e sua diversidade”*. (Espada de São Jorge, 2024).

No terceiro encontro formativo responderam à pergunta “Quais experiências formativas contribuíram para você se constituir uma educadora da educação infantil que considere as questões ambientais?” Verificamos a diversidade de vivências no ensino médio, na faculdade e após a docência, o que evidenciou que não é uma única formação responsável pela formação do ser, pois este vai se formando no decorrer da vida. Desta forma, esperamos que estes encontros formativos tenham sido mais uma oportunidade para as participantes aprenderem sobre si, sobre a vida e as diferentes relações que este saber constitui.

Considerando as colocações de Manuel de Barros, o que esta pesquisa

produziu, enquanto conhecimento de formação, foi que a beleza da vida está nas coisas simples do cotidiano, ou seja, o quanto é necessário trabalhar o olhar para ser capaz de ver a simplicidade da natureza.

Guerra (2022) em seu livro "As mais pequenas coisas: a exploração como experiência educativa" discorre sobre uma postura de explorador, necessária para ser capaz de contemplar as belezas onde a sociedade não vê. Para a autora, ser explorador é ser capaz de fazer perguntas, em que cada "experiência se configure como uma oportunidade, uma possibilidade disponível para coletar, ignorar e reinterpretar livremente". (Guerra, 2022, p. 113).

A experiência exploratória, de acordo com Guerra (2022), é uma experiência de diálogo e respeito com o mundo, promovendo o encontro dos sujeitos com sua cultura e ambiente. A concepção de experiência exploratória apontada pela autora vem ao encontro da conexão com a natureza que esta pesquisa tentou apresentar:

[...] Se queremos uma geração que cuida do ambiente, é preciso estimular um relacionamento profundo com o mundo ao nosso redor (não apenas com telas). Aprendendo assim que não somos separados do que nos rodeia, mas participantes ativos no seu próprio processo e na sua evolução. (Guerra, 2022, p. 131).

O relacionamento profundo com a natureza é fundamental para compreender além de si mesmo(a), reconhecendo e amando. Vivemos em uma rotina tão intensa, marcada pelo capitalismo, que as pessoas passam cada vez mais tempo trabalhando ou em frente às telas, distanciando-se da natureza. O fortalecimento desta relação, por meio da exploração, configura-se em voltar a ver o mundo para poder respeitá-lo.

Podemos observar nas narrativas das participantes que essa relação com o ambiente nos marca e nos forma. A formação para uma experiência exploratória é apontada por Guerra (2022, p. 135):

Acredito que é fundamental para uma criança ter um professor que cultive o desejo de explorar, de saber, de descobrir para não parar diante das aparências, mas prestar atenção a todos os detalhes, a tudo o que se esconde, que está lá, mas nós não vemos. Achei que para transmitir isso era necessário que eu compreendesse, primeiro, eu mesma, a importância de fazer experiências, de observar tudo como um olhar atento.

O olhar atento, que na vida corrida do sistema capitalista no qual vivemos não está permitido, é o que promove conexão com a natureza. Guerra (2022) afirma que a genialidade está em preservar a infância ao longo da vida, ou seja, preservar a

capacidade de se encantar e apaixonar pelo cosmo, capaz de ver as coisas além de sua aparência. Na criança esse olhar atento e curioso está sempre presente, sendo importante exercitá-lo para que se mantenha ao longo da vida.

De acordo com Guerra (2022), é na parte externa que se estabelece uma nova forma de habitar a terra com uma consciência renovada, experimentando-se como ser humano em sua totalidade, na sua profundidade e na sua complexidade, compreendendo-se como parte do mundo. Para a autora:

Os materiais naturais falam do lugar, da história do mundo, do tempo que passa, do clima que muda, da luz que varia, das relações entre tudo, da vida que se desenrola, mas também as artificiais, produtos do homem, contam melhor de onde foram feitos, com qual material, através de que processos, com quais objetos. (Guerra, 2022, p. 194)

Esta pesquisa-formação buscou refletir com as participantes que somente em contato com a natureza é possível construir uma relação de afeto e cuidado. É emergente uma mudança cultural, que só será possível se começar da infância.

Podemos relacionar as histórias de vida com o conceito de experiência exploratória, pois isso possibilita ao sujeito retomar sua história e ter um olhar de um explorador, que é atento, curioso e questionador, colocando uma lupa em determinadas vivências para traçar questionamentos e reflexões, estando aberto para detalhes que não poderia ter visto antes.

A potência das histórias de vida está em retomar suas experiências e poder questioná-las e refletir sobre elas, estabelecendo um diálogo consigo mesmo(a) e com o contexto vivenciado. As memórias de experiências não são uma limitação àquela experiência, mas permitem, ao mesmo tempo, relacionar, de forma que o interior se torne um estímulo para aprender mais o exterior, estabelecendo um diálogo com o mundo.

Nesta perspectiva, ampliar o olhar para conhecer a si mesmo(a) é também um exercício para conhecer o mundo, valorizando a dimensão cultural, estabelecendo relações, gerando um diálogo entre a experiência que se narra e o sujeito narrador. Esse diálogo com a experiência vivenciada envolve um comprometimento com o conhecer, o investigar e o reconhecer. Trata-se de um exercício de experiência exploratória.

Após a etapa de análises de dados, foi possível verificar que a investigação também apontou limitações. O tempo foi uma delas. Devido à importância dos

processos de narrativa oral e compartilhada com o grupo, em seguida narrativa escrita, os percursos que podem envolver as memórias, como a construção da teoria do seu próprio processo formativo, pode levar tempo. Desta forma, consideramos que se houvesse mais tempo as construções poderiam possibilitar maiores transformações.

Outra limitação é que as narrativas das educadoras apontaram vivências que os espaços da instituição possibilitam. Na creche, onde esta pesquisa-formação aconteceu, o parque é cimentado, possuindo tanque de areia, horta e ateliê, contribuindo para que os relatos das participantes estejam vinculados a estas possibilidades. Nóvoa (2014) discorre sobre a formação como um processo de mudança institucional, devendo estar articulada com a instituição na qual os(as) docentes atuam, viabilizando uma ligação entre a formação e os espaços que os(as) participantes atuam. Contudo, a formação não pode ser vista como mudança futura, mas como “um elemento atuante no tempo presente das dinâmicas institucionais”. (Nóvoa, 2014, p. 174).

Os encontros formativos foram planejados junto com a equipe gestora da instituição, sendo acompanhado por esta. Esperamos que esta formação seja disparadora de mudanças e que, de fato, essa creche assuma um compromisso com os quintais brincantes.

6 PRODUTO EDUCACIONAL – CADERNO DE NARRATIVAS DOCENTES: REPENSANDO PRÁTICAS QUE LEVEM EM CONSIDERAÇÃO VIVÊNCIAS NA E COM A NATUREZA

Não é no silêncio que homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão. (Paulo Freire, 1987, p. 78.).

Vivemos em uma sociedade em constante transformação, marcada por avanços tecnológicos, produção industrial em alta e por uma mídia que estimula o consumo. As áreas urbanas se expandem a passos largos e, principalmente, após o contexto pandêmico, a qualidade de vida tornou-se um tema central nas discussões sociais. Diante desse cenário, como a educação infantil pode proporcionar vivências em meio à natureza, contribuindo para formar cidadãos e cidadãs mais críticos(as) em relação à qualidade de vida?

Apesar dessas mudanças, quando observamos a formação docente verificamos que ainda persistem formações centradas na reprodução de modelos de prática, em que cabe ao(a) professor(a) reproduzir ou adaptar à sua turma. Além disso, muitas dessas formações são excessivamente conteudistas, o que acaba desmotivando os(as) professores(as) em relação às propostas formativas apresentadas.

Nesse contexto, a formação continuada oferecida aos(às) profissionais da educação deve permitir a reflexão sobre suas práticas, de forma que as instituições educacionais garantam às crianças o acesso a vivências em contato com a natureza.

A proposta deste Caderno é de que ele tenha um caráter formativo e provocativo, destinado aos(às) profissionais da educação, em especial àqueles(as) que são responsáveis pela formação docente. Assim, são objetivos desse Caderno: valorizar as histórias de vida no processo de desenvolvimento profissional dos(as) educadores(as) e sensibilizá-los sobre a importância do desemparedamento da infância.

6.1 Descrição da proposta do produto

O Caderno de Narrativas evidencia-se como um instrumento oportuno para difusão dos conhecimentos construídos no percurso da pesquisa, bem como

oportuniza que esta cumpra o seu papel de propagação de práticas formativas que favoreçam a escuta dos(as) professores(as), dando visibilidade às suas vozes e possibilitando que se tornem autores(as) de sua própria formação. Essa abordagem está alinhada à concepção defendida por Novoa (2004), segundo a qual ninguém forma ninguém, pois a formação ocorre ao longo das diversas experiências de vida.

Em sua estrutura, o Caderno de Narrativas apresentará a contextualização dos sujeitos da pesquisa, abordando sua realidade e os desafios que enfrentam e demonstrando as contribuições do processo de rememoração para ressignificação de sua realidade social e prática docente. A expectativa é que os(as) leitores(as) desse material compreendam a importância da formação por meio das histórias de vida na construção do conhecimento.

Este produto é resultado e parte integrante do próprio processo de pesquisa, refletindo o percurso realizado. O conteúdo abordará a narrativa autobiográfica, intercalando-a com as narrativas das docentes participantes da pesquisa. Na sequência, será feita uma explanação sobre o desemparedamento da infância, também intercalada com as narrativas docentes.

O Caderno terá o formato de um e-book e será organizado em seis seções, conforme pode ser observado na sequência.

1 Apresentação

Na apresentação constará que este produto educacional integra a dissertação de mestrado intitulada “História de vida e formação docente, vivências *na* e *com* a natureza”, de Miriane de Amorim Araújo, sob orientação da Profa. Dra. Marta Regina Paulo da Silva, realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). A investigação teve como objetivo “compreender como a formação continuada, por meio das histórias de vida, com professores e professoras de uma creche do município de Santo André, possibilita repensar práticas que levem em consideração vivências *na* e *com* a natureza”. Ademais, informará que a pesquisa permitiu que as professoras rememorassem suas experiências de formação e suas vivências de convívio com a natureza e que escrevessem suas narrativas em um processo de construção de conhecimento, que busca se alinhar à realidade das(os) docentes e ao cotidiano escolar.

2 Método autobiográfico: tessituras de si mesmo

Este tópico apresentará o método autobiográfico e as principais contribuições desta abordagem para uma formação docente que considere os contextos sociais e culturais os quais os sujeitos estão inseridos, bem como suas necessidades e visões de mundo, compreendendo que a formação nunca termina.

3 Narrativas autobiográficas: como me tornei a profissional que sou hoje?

Este tópico abordará as principais reflexões realizadas durante o processo de construção das narrativas, indicando como essas reflexões contribuíram para a elaboração de uma teoria sobre o processo de formação das participantes. Ao final, serão apresentadas as contribuições desse processo para a construção da identidade docente, ressaltando o potencial das narrativas, bem como as dificuldades superadas e os sonhos alcançados, culminando em um maior autoconhecimento e uma melhor compreensão da realidade social na qual estão inseridas.

4 Desemparedamento da Infância: onde você brincava em sua infância?

Aqui, serão discutidas as principais reflexões geradas durante a construção das narrativas, apresentando as narrativas de vivências com brincadeiras em meio à terra, areia, flores, galhos, pedras, entre outros elementos. Este tópico enfatizará a importância do “quintal” e de todos os elementos que o compõem como parte fundamental da construção da nossa identidade.

5 Formação continuada e história de vida: repensando práticas *na e com a natureza*

Este tópico reunirá as principais contribuições do método autobiográfico para a formação docente, destacando reflexões, questionamentos, escutas, ponderações, levantamento de hipóteses e aprendizados.

6 Considerações Finais

Por fim, serão abordadas as principais contribuições deste produto como material de formação resultante de uma investigação formativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar nos sistemas em que vivemos, neste sentido obriga-nos a questionar aqueles espaços educativos, escolares e formativos que persistem em dividir e parcelar conhecimentos e experiências, restituindo a possibilidade de um procedimento que possa honrar a disposição do nosso pensar e do nosso sentir, pelo contrário, levados a se conectar. (Guerra, 2022, p. 186)

Os passos de uma pesquisa podem ser comparados aos de um explorador: “[...] aquele que caminha pela floresta e enche a sua mochila com pequenos objetos recolhidos ao longo do caminho, à noite esvazia o conteúdo dela e observa as combinações de objetos criados” (Guerra, 2022, p. 117). A pesquisa exige um olhar atento e questionador para o mundo. No início, tudo parece interessante para a narração, mas cabe ao(à) pesquisador(a) selecionar indagações relevantes, o que envolve um exercício de autoconhecimento e culmina em sua própria transformação pessoal.

No levantamento do referencial teórico o(a) pesquisador(a) novamente coleta elementos ao longo do caminho. Cada aspecto pode servir como ponto de partida, é fundamental adotar uma postura de escuta que “[...] cuida, pondera, questiona, levanta hipóteses, explicita, põe à prova, aceitando as incertezas de tal procedimento e ao mesmo tempo aprendendo a confiar em escolhas” (Guerra, 2022, p. 183). Assim, o mais importante no processo de pesquisa é aprender a conhecer a si mesmo(a) para, a partir daí, compreender qual será a próxima etapa do percurso.

A construção do conhecimento nesta pesquisa deu-se por meio dos diálogos estabelecidos nas reuniões de orientação, com o referencial teórico e, principalmente, com as professoras participantes. Suas lutas e conquistas contribuíram significativamente para a transformação do meu conhecimento e da minha forma de dialogar com a vida.

A potência das histórias de vida reside na narrativa enquanto experiência formativa, capaz de promover uma relação dialógica com o mundo, que se traduz em atitudes de posicionamento. O fundamental é que as participantes compreendam a formação como uma experiência permanente, que busca dialogar com a vida, em oposição a modelos formativos que fragmentam conhecimentos e experiências.

A pergunta orientadora desta investigação foi: como a formação continuada, por meio das histórias de vida, com professores e professoras de Santo André, possibilita repensar práticas que levem em consideração vivências *na e com a natureza*? Para responder a essa questão, optamos por uma abordagem qualitativa e pelo método autobiográfico, analisando as narrativas elaboradas durante os encontros formativos com sete professoras de uma creche conveniada com a Prefeitura de Santo André, denominada com o nome fictício para esta pesquisa de Mangueira, tendo como base o referencial teórico levantado.

As narrativas evidenciam os diferentes contextos vividos ao longo das histórias relatadas, bem como a importância desses acontecimentos para a constituição pessoal das professoras. A pesquisa, por meio do método autobiográfico, conforme Josso (2004), envolve o conhecimento de si e das complexidades da existencialidade, compreendendo o sujeito em suas diversas formas de estar no mundo e projetar-se nele. Desta forma, o conhecimento de si implica em tornar-se mais autônomo(a) em seu processo formativo, reconhecendo-se como sujeito do discurso que compreende a importância de suas decisões.

Os valores e os princípios aprendidos com a família e grupos sociais ao longo da vida revelam-se decisivos, pois envolvem perdas e ganhos, abrem espaço para negociações e mudanças. Neste processo, foi possível refletir sobre a diferença entre a educação não universalizada que os familiares sofreram, a educação tradicional que vivenciaram na infância e a concepção de educação que possuem atualmente.

Por meio da narrativa autobiográfica podemos refletir sobre quem somos e o que pensamos, valorizamos e desejamos na relação consigo e com o(a) outro(a), a fim de aprender a ter liberdade de escolha e saber transformar uma vida socialmente programada em uma história inédita a ser construída.

No processo de rememoração, que as professoras vivenciaram nesta pesquisa formação, e no trabalho realizado pela pesquisadora nas transcrições e análises, foi possível observar a potencialidade formadora do método autobiográfico. As histórias de cada professora retratam experiências que envolvem aprendizagens provenientes do âmbito pessoal, da trajetória acadêmica e profissional, bem como as tensões de cada período, que convergem em escolhas e transformações.

Nesta perspectiva, sobre os questionamentos iniciais que embasam este estudo: “O que é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito?”

Como aprende o sujeito?” (Josso, 2014, p. 57), os resultados desta pesquisa evidenciam que a formação é um processo que nunca termina e atravessa toda uma existência, é um fazer e refletir constante, capaz de promover ressignificações e um agir criticamente na sociedade.

O processo de rememoração, conforme demonstrou a análise dos dados, promove a construção da narrativa. Conforme Ricoeur (1994), é pela palavra que o ser humano age no mundo; é pela linguagem que ele se torna sujeito de ação, pertencente a uma história. Assim, a rememoração torna-se um valioso instrumento de formação para a construção de um(a) professor(a) crítico(a) e reflexivo(a), capaz de ressignificar sua realidade e ter ações que podem mudar o curso dos acontecimentos.

Para as professoras, participar da pesquisa foi uma forma de vivenciar a narrativa, conforme compreendido por Ricoeur (1994). Ao ordenar fatos passados, elas puderam reconstruir seu percurso formativo. A necessidade de organizar suas histórias em uma linha cronológica gerou novos sentidos e interpretações, permitindo contemplar o passado, refletir sobre o presente e projetar o futuro.

A análise dos dados revelou também a importância da temporalidade na abordagem autobiográfica, que busca romper com a simples linearidade para inserir-se em um trabalho de intensa reflexão, entrelaçando passado, presente e futuro: “Ocorrendo um processo de dar sentido às trajetórias vividas, desejando sempre a construção do futuro”. (Bragança, 2012, p. 49).

Por meio das narrativas das professoras ficou evidente que a rememoração favoreceu um espaço-tempo significativo, possibilitando retomar experiências e construir sentidos. Desse modo, é notório o sentido formador do método autobiográfico, pois no processo de reflexão do passado as professoras reconstróem suas histórias.

Segundo Bragança (2012), a modernidade impõe o desafio da construção de um sujeito emancipado, que reconhece o(a) outro(a) como produtor(a) de conhecimento. Isso implica em um conhecimento multicultural que emerge da vivência compartilhada. Diante disso, devemos questionar sobre que concepção de formação acreditamos. Bragança (2012) ressalta a importância de que, ao transitar pelas diferentes modalidades de formação inicial e contínua, sejam criados espaços-tempos de encontros dialógicos, em que haja “[...] partilha de experiências em um intercâmbio de saberes científicos, culturais e existenciais, que gradativamente já

não se expressem por suas especificidades, mas pela polifonia entre eles” (Bragança, 2012, p. 265).

Diante do exposto, o método autobiográfico se revela importante para construção do sujeito ecológico, que envolve a formação de uma identidade ecológica. A rememoração das vivências formativas em educação ambiental, realizada nos encontros formativos com as professoras participantes desta pesquisa, contribuiu para a reflexão sobre um compromisso ético no campo social, estabelecendo a construção de uma narrativa em defesa do meio ambiente.

Resgatar o processo formativo em educação ambiental auxilia na construção de uma nova forma de pensar o social, desenvolvendo reflexões sobre si, sobre o(a) outro(a) e sobre a natureza. As narrativas das professoras destacaram a história de vida como uma estratégia reflexiva para revisar suas escolhas, demonstrando uma leitura dos contextos sociais e um comprometimento ético com problemáticas ambientais, produzindo sentidos a partir de seu horizonte histórico.

As professoras participantes demonstraram “[...] adesão, ação e autoconsciência” Arruda e Andrade (2022, [3]) às problemáticas ambientais, resgatando marcas de sua relação com o ambiente em que viveram e compreendendo a creche como um espaço de formação não só para as crianças, mas também para os(as) professores(as).

Ao rememorar suas vivências na natureza durante a infância, as narrativas descreveram momentos de brincadeiras com terra, areia, plantas, pedras e galhos, revelando características de afeto, apego, saudosismo e contemplação. Ao final, as professoras relataram as contribuições do processo de rememoração do quintal de sua infância para compreender a importância do quintal brincante na creche. Seus relatos demonstram que somente em contato com a natureza é possível construir uma relação de afeto e cuidado. É emergente uma mudança cultural, que só será possível se começar da infância. Nesse sentido, o quintal brincante da creche torna-se um local onde as crianças conseguem criar vínculos que levarão por toda sua existência.

As narrativas em educação ambiental das professoras evidenciam transformações na dimensão do saber e atitudes, demonstrando que a formação organiza-se permanentemente entre reflexão e a intervenção. Ao estabelecerem relação da formação com a prática docente elaboraram narrativas que defendem o quintal brincante como promotor de desenvolvimento integral.

Assim, a pergunta desta investigação foi respondida, evidenciando que o método autobiográfico permite repensar práticas que consideram vivências *na* e *com* a natureza. Além disso, o método autobiográfico colabora para a construção e ressignificação da identidade docente, possibilitando narrativas em defesa das questões ambientais e do quintal brincante na creche.

Concluimos, com base nas afirmações de Carvalho (2012), que a construção de uma maior conexão com a natureza, sua valorização e proteção não ocorre por meio de um discurso apocalíptico acerca da crise ambiental, mas pela conscientização dos riscos associados, relacionada à aprendizagem sobre a capacidade de ação dos sujeitos no mundo e aos valores éticos dessas ações.

Desta forma, desde pequenas, as crianças precisam aprender a amar e proteger a natureza. O quintal brincante da creche, como espaço de relações, de pertencimento e de construção de identidade, deve servir para que os cidadãos e cidadãs cresçam tendo um vínculo profundo com a natureza, aprendendo desde pequenos(as) a amá-la e protegê-la.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Adris André. Dos Espaços Vividos: O Quintal Reabitado de Manoel de Barros. Revista Rascunhos Culturais. Coxim/MS, v. 2, nº 4, p. 73-89, jul/dez 2011. Disponível em: http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/4ed_artigo_5.pdf Acesso em: 04/03/2024.

ARIÈS, Philippe. **A história social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

ARNHOLDT, Bruna Medina F. **Educação ambiental na educação infantil: as vivências com a natureza no pátio da escola**. Dissertação de Mestrado em Ambiente e Desenvolvimento. UNIVATES, Lajeado, 2018.

ARRUDA, Marina Patrício de; ANDRADE, Isabel Cristina Feijó. F. Educação ambiental e histórias de vida dos professores da educação infantil. **Revista Educação ambiental em ação**; v. 11, nº 81, dez./fev. 14/12/2022. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4377> Acesso em: 23/06/2023.

BARROS, Manoel de. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2001.

BARROS, Manoel de. Eu sou o rascunho de um sonho. *In*: MÜLLER, Adalberto (org.) **Manoel de Barros**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2010.

BARROS, Manoel de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Antologia. 1. ed. Rio de Janeiro, Objetiva, 2015. *E-book*. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7232716/mod_resource/content/1/manoel-de-barros-meu-quintal-e-maior-que-o-mundo-pdf.pdf Acesso em: 05/08/2024

BARROS, Maria Isabel Amando. **Desemparedamento da infância**. 2. ed. Rio de Janeiro. Instituto Alana. Julho 2018. *E-book* Disponível em: https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf Acesso em 04/05/2023

BARROS, Maria Isabel Amando. Quintais Brincantes, sobrevoos por vivências educativas Brasileiras. **Instituto Alana**, 2022. *E-book*

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 2. Ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

BEZERRA, Mauricia S. H. A criança na Natureza no contexto da educação infantil. **Revista Eventos Pedagógicos**, UNEMAT, v.12, n.2 (31 ed), p. 503-5013, ago./dez. 2021.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em pesquisa**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores**: diálogos entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Rio de Janeiro, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisa formação narrativa (auto) biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. In: ABRAHÃO, M.H.M.B; CUNHA, J.L; BÔAS, L.V (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmicos-metodológicos. Curitiba, Ed. CRV, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 04/08/2023.

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 04/08/2023.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em 11/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. ProNEA. Ministério da Educação. Ministério do Meio Ambiente. 3. ed. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> Acesso em 11/08/2023.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/2009/emendaconstitucional-59-11-novembro-2009-592136-norma-pl.html> Acesso em: 10/08/2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRITO, Antonia Edna. Ressonâncias de narrativas autobiográficas na formação continuada de professores. **Práx. Educ.** [online]. 2021, vol.17, n. 44, p.282-298. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2178-26792021000100282&lng=es&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 23/06/2023.

CARVALHO, Isabel C. M. **A Invenção do sujeito ecológico**: sentidos e trajetórias em educação ambiental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, Isabel C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: Sato, Michèle; Carvalho, Isabel C. M. (orgs). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre, Artmed, 2005.

CARVALHO, Isabel C. M. **A invenção Ecológica**: Narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. 3. ed. Porto Alegre, Editora UFRGS, 2008.

CARVALHO, Isabel C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 6. ed., 256 p., 2012.

CASTELLI, Carolina M. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil**: achadours contemporâneos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

CASTRO, Edward B. Saberes docentes a partir de uma história de vida na educação: como me fiz professor. **Revista Prática Docente**. v. 6, n. 2, e050, mai/ago 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/338/328> Acesso em: 28/06/2023.

CHENÉ, Adèle, A narrativa de formação e a formação de formadores. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, Ed. EDUFRN, 2014.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COSTA, Maria do Socorro C.; HOLANDA, Virgínia Célia C. História de vida e Método Autobiográfico – uma nova perspectiva de formação – a autoformação. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/4380/3708> Acesso em: 24/06/2023.

DELLA FLORA, Maristela. **O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2019.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos Epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v.27, n. 1, p.333-346, abril 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xhw4bbpW3HZkPQZhTtWLcbH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 25/08/2023.

DELORY-MOMBERGER, Christine. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 01, n. 01, p. 133-147, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/2526/1711> Acesso em: 15/08/2023.

DIAS, Deise Barreto. **Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professoras(es) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2021.

DI TIZIO, Iberê Luiz. **Santo André, a causa toponímica da denominação de seus Bairros**. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguagem Geral) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

DOMINICÉ, Pierre. O que a vida lhes ensinou. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa.

2. ed. Natal, Ed. EDUFRN, 2014.

EDUCAÇÃO JÁ. Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Primeira infância: Recomendações de políticas de primeira infância para os governos federal e estaduais. **Todos pela Educação**, 2022. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/11/educacao-ja-2022-primeira-infancia.pdf> Acesso em: 29/12/2023.

FALCÃO, Elenize Vieira. A formação continuada de professores: possíveis contribuições das narrativas compartilhadas. **Relva**, Juara, MT - Brasil, v. 7, n. 2, p. 36-47, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/4931/3813> Acesso em: 24/06/2023.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRN/São Paulo: Paulus, p. 33-57, 2014.

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, Ed. EDUFRN, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação para liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 25. ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRIEDMANN, Adriana. **Paisagens infantis**. Uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas da crianças. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

GESSER, Kelly M. B. S. **A formação continuada do professor da educação infantil em educação ambiental**: uma proposta dos profissionais da rede municipal

de São José dos Pinhais. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

GÓMEZ, Ángel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. 3. Ed. Portugal, Dom Quixote, 1997.

GUEDES, Aline. O retorno do Brasil ao mapa da fome da ONU preocupa senadores e estudiosos. **Senado Federal**, 14/10/2022, Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/10/retorno-do-brasil-ao-mapa-da-fome-da-onu-preocupa-senadores-e-estudiosos> Acesso em: 02/10/22.

GUERRA, Monica. **As mais pequenas coisas**. A exploração como experiência educativa. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

GUIMARÃES, Célia Maria. A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

IBGE. **Censo 2022**. IBGE Cidades. Santo André. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/santo-andre/panorama> Acesso em: 03/09/2023.

INEP. Censo da Educação Básica 2020. Resumo Técnico. Ministério da Educação. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf Acesso em: 28/08/2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo, SESI-SP Editora, 2014.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Tradução José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo. Cortez, 2004.

JOSSO, Marie Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, Antônio; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: Ed. EDUFRRN, 2014.

KRAMER, Sônia; SOUZA Solange J. Experiência humana, história de vida e pesquisa: um estudo da narrativa, leitura e escrita de professores. In: KRAMER, Sonia; SOUZA Solange J. **História de professores, leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo, Editora Ática, 1996.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 14, p. 05-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 24/08/2023.

KULHMANN JR, Moysés; FERNANDES, Fabiana Silva. Infância: construção social e histórica. In: ALEXANDRE, Fernandes Vaz; Monn, Caroline Machado (Org). **Educação Infantil e Sociedade**. Nova Petrópolis/RS: Ed. Nova Harmonia, 2012.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 6. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 1996.

LIMA, Izenildes B. **A criança e a natureza**: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015.

MARTINS, Cristian Alves. A experiência finlandesa na formação de um professor: a vida como currículo. **Revista Olhares & Trilhas**, Uberlândia, vol. 21, n.3, p. 365-379, set/dez. 2019.

MEIRELES, Cecília. **Poesia Completa**. Vol. 3. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1997.

MORHY, Priscila Eduarda D. **O sentimento de pertença nas crianças da educação infantil em relação à água nos espaços educativos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2018.

NASCIMENTO, Daniela de Almeida. Carolina Maria de Jesus leitora: dimensões e alcance da leitura da palavra e do mundo na formação da subjetividade. **Linha Mestra**, n. 46, p.371-381, jan./abr., 2022.

NÓVOA, Antonio. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf

Acesso em 13/08/2024.

NÓVOA, Antônio. O regresso dos professores. Comunicações. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**, Repositório da Universidade de Lisboa, Portugal, 2007.

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida do Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal, Ed. EDUFRN, 2014.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.44, n. 3, p. 01-15, 2019.

ONÓFRIO, Roberto Marcos G. A narrativa autobiográfica na formação docente. **Cadernos da Pedagogia**, v. 16, n. 36, p. 83-94, set-dez, 2022. Disponível em: <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1888/790>
Acesso em: 24/06/2023.

ONU. **Banco Mundial publica relatório sobre pobreza e equidade no Brasil**. Nações Unidas Brasil, 18 de Julho de 2022. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/190795-banco-mundial-publica-relat%C3%B3rio-sobre-pobreza-e-equidade-no-brasil> . Acesso em 02/01/2024

PACHECO, Suzana. **A linguagem simbólica da viagem: O itinerário e a preservação da memória no retorno à casa em a odisseia e crônicas de Cecília Meireles**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Pará, 2021.

PÁDUA, José Augusto. Dois séculos de crítica ambiental no Brasil. In: MINAYO, MCS; MIRANDA, AC. (orgs). **Saúde e ambiente sustentável: estreitando nós**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2002, *E-book*.

PAIXÃO, Ana Cláudia B. **Percepção de professores da educação infantil e do ensino fundamental sobre sua prática de educação ambiental**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará – UFPA, Pará, 2009.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: Esboço de suas Configurações no Campo Educacional. **Investigação Qualitativa**, 2(1), p. 6-16, 2017.

PEREIRA, Maria Amélia Pinho, **Casa redonda**: uma experiência em educação com crianças. 2. ed. São Paulo, Editora Livre, 2019.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. Edição do Kindle. São Paulo. Editora Peirópolis, 2016.

QUINTAIS BRINCANTES. **Quintais Brincantes**: Sobrevoos por Vivências Educativas Brasileiras. Instituto Alana, 2022. 110p. Disponível em: <https://criancaenatureza.org.br/wpcontent/uploads/2022/03/Quintais-Brincantes-Sobrevoos-por-Vivencias-EducativasBrasileiras.pdf>. Acesso em: 30/08/2023.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Campinas, Papyrus, 1994.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. In: CEPPI, G.;ZINI, M. (Org) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre, Penso, 2013.

RINALDI, Carla. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutando, pesquisando e aprendendo. 2. ed. Porto Alegre, Penso, 2024.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto ; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (Org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis, Editora Vozes, 2008.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Estadual de Campinas, v.4, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SILVA, João Luiz. Diversão com elementos da natureza tem nome: brincar heurístico. **Lunetas**, 30/05/2023. Disponível em <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4504> Acesso em: 12/10/2024

SILVA, Marta Regina Paulo; OLIVEIRA, Vanilza Ramos Rodrigues. Brincar, fotografar, produzir culturas: experiências estéticas de crianças na creche. **Dialogia**, São Paulo, n. 43, p. 1-20, e23634, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/43.2023.23634> Acesso em: 02/08/2023.

SILVA, Rebecca M. O. O memorial autobiográfico como nova possibilidade didática nos processos de formação docente de professores da Educação Infantil. **Ensino**

em **Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5115/4102>
Acesso em: 26/06/2023.

TIRIBA, Léa. **Crianças, Natureza e Educação Infantil**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) PUC-Rio, Departamento de Educação. Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo Em Movimento** – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file> Acesso em 10/08/2023.

TIRIBA, Léa. **Educação Infantil como direito e alegria em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2018.

VALERIO, Viviane G. A; SILVA, Marta Regina P; SOUZA, Camila Lopes. Um brinquedo chamado natureza: surpresa, encantamentos e descobertas na creche. **Horizontes** – USF, Itatiba, São Paulo, 2022, p. 1-19. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1040/682> Acesso em 14/08/2023.

VENTURA, Lindnei; CRUZ, Dulce Márcia. Metodologias de narrativas autobiográficas na formação de educadores. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 19, n. 60, p. 426-446, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v19n60/1981-416X-rde-19-60-426.pdf> Acesso em: 26/06/2023.

VERDERIO, Leonardo A. P. O desenvolvimento da educação ambiental na educação infantil: importâncias e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v.16, nº 1, p. 130-147, 2021.

ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Título da pesquisa: HISTÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DOCENTE NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: VIVÊNCIAS NA E COM A NATUREZA

Nome da pesquisadora responsável: Miriane de Amorim Araújo

Você está sendo convidado(a) para participar desta pesquisa proposta pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS) que está descrita em detalhes abaixo. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, de acordo com a exigência da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Para decidir se você deve concordar ou não em participar desta pesquisa, leia atentamente todos os itens a seguir que irão informá-lo(a) e esclarecê-lo(a) de todos os procedimentos, riscos e benefícios pelos quais você passará.

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como a formação continuada, por meio das histórias de vida, possibilita repensar práticas pedagógicas que levem em consideração vivências na e com a natureza. Para tanto, será realizado o resgate de memórias da trajetória profissional e da infância, reflexões por meio da escrita de narrativas e discussões sobre as vivências na e com a natureza na creche.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Por se tratar de uma pesquisa autobiográfica os(as) participantes da pesquisa podem estar sujeitos a incômodos ou percepção de emoções relacionadas às memórias que serão resgatadas. Caso sintam-se incomodados(as) em qualquer momento do processo, será enfatizado, desde o início, que poderão desistir ou não participar. Os procedimentos adotados obedecem aos critérios de ética em pesquisa conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Você tem a liberdade de se recusar a participar ou a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo para você. Você poderá pedir informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto: (11) 96502-4060, ou pelo e-mail miriane.educacao@gmail.com. Se necessário, procure o Comitê de Ética em Pesquisa da USCS, cujo telefone é (11) 4239-3282, de segunda a sexta das 14h às 16h, ou pelo e-mail cep@online.uscs.edu.br.

Você tem assegurado que todas as suas informações pessoais obtidas

durante a pesquisa serão consideradas estritamente confidenciais e os registros e imagens estarão disponíveis apenas para as pesquisadoras envolvidas no estudo. Os resultados obtidos nessa pesquisa poderão ser publicados com fins científicos, mas sua identidade será mantida em sigilo.

Ao participar desta pesquisa você não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo resulte em informações importantes sobre o uso do método autobiográfico na formação continuada de professores(as) da Educação Infantil de forma que o conhecimento que será construído a partir deste estudo possa contribuir com a formação dos(as) participantes.

Você não terá despesa e nem compensação financeira relacionada à sua participação nessa pesquisa. Você terá direito a buscar indenização ou ressarcimento caso você se sinta prejudicado em decorrência deste estudo. Você tem garantido a disponibilidade de tratamento médico em caso de danos que os justifiquem e que sejam diretamente causados pelos procedimentos da pesquisa.

O CEP-USCS tem como função avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética (CONEP) tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das Instituições, além de ser um órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Após estes esclarecimentos, solicitamos seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos e métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante ou responsável legal

Asseguro ter cumprido as exigências da Resolução 510 de 2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao(à) participante de pesquisa. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP-USCS. Comprometo-me utilizar os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento.

São Caetano do Sul, _____ de _____ de _____

Assinatura da pesquisadora responsável

Rubrica da pesquisadora

Rubrica do(a) participante

APÊNDICE A – DIÁRIO DE BORDO

Primeiro Encontro

Em princípio foi realizada a apresentação da documentação da pesquisa, a confidencialidade das participantes e a autorização para publicação do material.

Durante os encontros seriam solicitados relatos de memórias, mas como estavam em um ambiente de trabalho, foi informado que elas precisariam filtrar bem quais situações se sentiriam à vontade para contar, que só contassem experiências que tivessem certeza de que não fosse lhes causar nenhum tipo de constrangimento.

Inicialmente, havia uma preocupação de como seria a abertura das participantes para compartilhar sua história de vida, desta forma, no primeiro encontro foi feita uma dinâmica para quebrar o gelo. Assim, o primeiro relato de vida foi da pesquisadora para incentivar as participantes a se sentirem à vontade em relatar suas vivências.

Durante o encontro, toda a expectativa se as participantes contariam sua história, foi substituído pelo clima contagiante da creche. As professoras se emocionaram em determinadas recordações, mesmo tendo sido criteriosas na escolha dos relatos, na maioria das vezes, relacionados à área formativa. Muitas memórias eram afetivas, mexendo com as emoções.

Embora a pesquisadora fosse alguém estranha, este aspecto não foi impedimento para um clima de acolhida, pois, ao realizarem os relatos, olhavam para as amigas, riam juntas de alguns episódios, demonstravam curiosidade diante dos relatos das demais, parecia um encontro de velhas conhecidas que se empenhavam em uma conversa amiga. Muitas completavam os relatos dizendo: “- Sério, que legal, não sabia, conta mais.” Os risos também eram contagiantes. Ficou evidente que a creche possui um bom clima de trabalho, ou seja, nesse local acontece um trabalho em equipe.

Enquanto relatavam sobre a escolaridade dos pais, que não tiveram acesso ao estudo, ou de sua infância, na qual tiveram acesso a uma educação bem diferente da atual, foi realizada uma pausa para refletirmos sobre as mudanças na educação do século passado até a atualidade. Na época de nossos pais ainda não existia uma educação universalizada. Todas passaram pelo ensino tradicional, com

o uso de cartilha, bem diferente do que alguns estudos apontam atualmente como uma educação de qualidade.

Um(a)s relataram histórias de frustração com algum familiar, o que gerou uma infância muito difícil. Nesse momento também foi necessário fazer uma pausa, para não entrarmos em um posicionamento de julgamento das atitudes dos nossos pais. Eles presenciaram uma realidade totalmente diferente da que estamos inseridos e tal realidade cooperou para que tomassem algumas decisões. Portanto, não devemos julgá-los, pois não vivenciamos tal contexto. O importante é o que podemos aprender com as decisões deles, procurando agir diferente em nossa realidade. A única coisa que podemos controlar são as nossas atitudes diante da realidade em que estamos inseridos.

Foi realizada uma breve pausa para reflexão sobre alguns contextos históricos que marcaram a vida de algumas famílias, como a forte migração que aconteceu do campo para a cidade no final do século passado, em que muitas famílias vieram para a cidade em busca de melhores condições de vida. Alguns pais formaram-se na EJA, uma política pública criada para formar a mão de obra para os diversos setores da indústria e do comércio. As mudanças nas indústrias ocasionaram novas demandas no mercado por mão de obra, o que contribuiu com a entrada da população na faculdade, pois era preciso atender essas demandas, em função da carência de especialistas em determinados segmentos.

A importância de organizar os relatos em uma linha cronológica, na qual quando algumas destacaram a década em que determinada vivência aconteceu, tornou mais compreensível essa vivência. Houve relato de uma delas que era babá no Nordeste, veio para São Paulo trabalhar como faxineira, depois fez o curso de Pedagogia. Essas participantes, que migraram da área rural e passaram por outros segmentos do mercado de trabalho, iniciaram na educação mais tarde, por volta dos 30 anos de idade. Participantes que relataram ter entre 25 e 30 anos de idade e cresceram em Santo André ou outras cidades, terminaram o ensino médio em uma época em que as faculdades eram mais acessíveis e iniciaram na educação mais cedo. Nessa perspectiva, as participantes tomaram decisões inseridas em contextos históricos. Outra evidência das determinações dos contextos históricos nos relatos das professoras, encontra-se no fato de que a maioria cursou Pedagogia pela EAD. Alguns relatos evidenciaram que, por causa dos filhos, da casa, do trabalho, optaram por essa modalidade de ensino.

Algumas participantes relataram que foram babás e tal experiência proporcionou alguns saberes que geraram afinidade para o trabalho com crianças, resultando em um futuro emprego na creche.

A formação iniciou-se às 8h e terminou às 13h. Devido ao clima agradável e ao fato de as participantes estarem à vontade, muitos relatos se prolongaram, o que demonstra que trabalhar com história de vida demanda tempo. No entanto, ao final desse encontro, foi possível perceber a riqueza das reflexões que foram se construindo com o decorrer dos relatos e estes, por sua vez, acabaram enriquecendo o relato das demais participantes. Em suma, a sabedoria de vida que ficou evidente pelo conteúdo abordado, demonstrou que valeu a pena.

Segundo Encontro

Neste encontro foi solicitado previamente que as participantes levassem fotos da infância. Dessa forma, o encontro iniciou animado com o compartilhamento das fotos. Elas riram, contaram histórias, demonstraram empatia e respeito pelas memórias das demais participantes.

Trouxeram fotos de festas de aniversário, datas comemorativas, das escolas que frequentavam. As narrativas foram repletas de significados e descreveram pessoas que fizeram parte da vida delas. A maioria das fotos ilustravam pessoas, datas e momentos especiais.

Depois do compartilhamento das fotos e lembranças da infância, foi realizada uma vivência com argila, galhos, folhas, flores e diversos elementos naturais. Houve relato de uma professora que informou que não gostava de pegar na argila.

No momento de compartilhar as lembranças, uma professora, ao relatar uma vivência na horta com suas crianças disse: “- Naquele momento que eu estava na horta com as crianças, falei, e se todos tirassem o sapato? Então, ao ver as crianças sem sapato, também tirei o meu e pensei, foi fazer Pedagogia, agora terá que andar descalça”.

Uma das professoras disse: “- Não sou nada sensorial, porém gostei da vivência com a argila. Gostei também de conversar com as demais, minha criatividade foi fluindo e quando percebi já tinha criado várias coisas legais. Eu gostei bastante da experiência de 0% sensorial agora eu sou 30%”.

Outra professora relatou “É importante lembrar que com a argila e outros elementos da natureza nós precisamos usar nossa criatividade. Hoje estamos em uma sociedade na qual os brinquedos industrializados não permitem que as crianças criem algo caro e quando ganham um presente elas acabam brincando mais com a caixa do que com o brinquedo”.

Outra falou: “- Na minha época eu brincava muito na rua, fazia bolinhos e comidinha com barro. Naquela época nós não tínhamos argila ou massinha, fazíamos nossas brincadeiras com barro no quintal, na rua. Hoje as crianças não têm isso”.

Interroguei se já tinham ouvido falar da creche como um quintal brincante. Expliquei: algumas crianças que estão na creche não têm quintal em casa e a creche está localizada em uma região completamente urbanizada, onde ao acesso à natureza é mais difícil. Muitas vezes é na creche que as crianças terão um quintal para brincar e ter contato com a natureza.

Uma professora relatou: “- Sim, aqui na creche nós fizemos uma vivência com lagarta, em que as crianças acompanharam seu crescimento e depois a soltamos no parque. Sempre deixamos as crianças à vontade no parque, qualquer bichinho que elas veem chama a atenção delas, que também gostam muito de brincar na areia. A horta é um momento em que deixamos as crianças à vontade, elas tiram o sapato, brincam com terra, é o momento delas terem contato com a natureza”.

Terceiro encontro

Este encontro iniciou com uma dinâmica sobre as folhas, no parque em roda. Foi solicitado que as participantes recolhessem uma folha do chão, que olhassem bem aquela folha e, em seguida, que a deixassem no meio da roda. Logo após, deveriam contar até três e cada participante teve que encontrar a folha que havia deixado no meio do círculo. No final foi perguntado às participantes se foi fácil encontrar as folhas que deixaram no círculo e a maioria disse não.

Refletimos a importância de cada folha para o meio ambiente e o quanto nossa existência depende de um equilíbrio ambiental que muitas vezes não paramos para pensar no dia a dia. Isso revela o quanto os seres humanos precisam pensar em uma existência mais harmônica com a natureza e não de exploração.

Em seguida foi solicitado que cada uma respondesse à pergunta: “Quais experiências formativas contribuíram para você se constituir como uma educadora

da Educação Infantil que considere as questões ambientais?”

Ao responder a pergunta as participantes deveriam organizar em uma linha cronológica as formações que tiveram em educação ambiental e o que aprenderam com cada formação. A pesquisadora iniciou com a sua rememoração das formações.

Durante as narrativas realizamos uma pausa para falar sobre a importância da educação ambiental para desenvolver habilidades como, por exemplo, capacidade de pensar em soluções para resolvermos problemáticas na realidade em que estamos inseridos. Quando plantamos uma árvore, fazemos uma horta, reciclamos nosso lixo, estamos nos tornando mais comprometidos com os problemas ambientais.

As participantes resgataram o quanto tiveram uma educação ambiental teórica, sem algo que fosse significativo, que não proporcionava proximidade com a natureza; o quanto na educação infantil precisamos proporcionar essa proximidade para que a criança desenvolva esta conexão que consideramos tão importante, isto é, só amamos aquilo que conhecemos; o quanto a natureza está ligada à nossa ancestralidade, às nossas origens e o quanto é preciso criar vivências na natureza e desenvolver pertencimento, tanto nas crianças como nos adultos.

Outra pausa foi realizada quando uma participante informou sobre a visita à aldeia indígena e a relação que os povos originários têm com a natureza. Refletimos a relação de proximidade que os indígenas possuem com a natureza. Eles demonstram uma relação de respeito e cuidado, uma conexão diferente da nossa, que temos uma relação de exploração. Ponderamos sobre o quanto a nossa sociedade capitalista tem uma economia com base na produção de bens e serviços que agridem fortemente a natureza, sobre o quanto precisamos aprender com os indígenas para termos um estilo de vida que não despreze a natureza, pois eles sabem que sua existência depende da natureza. Todas as formas de vida estão conectadas no nosso planeta, quando o homem agride a natureza está agredindo a si próprio.

Ao final as participantes avaliaram os encontros e o que conseguiram aprender com eles.

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DAS NARRATIVAS

Como você se tornou o profissional que é hoje?

Peônia

Como me tornei a profissional que sou hoje?

Venho de uma família que estudou muito pouco e, por isso, teve poucas oportunidades. Meu pai encerrou o ensino médio através da EJA, quando eu já era adulta. Minha mãe fez apenas o ensino fundamental porque precisava trabalhar para ajudar minha avó e não poderia estudar à noite. Mesmo assim, eles sempre incentivaram os filhos a estudar.

Minha vida escolar sempre foi de dedicação e em dos maiores desejos sempre gostei de lápis e cadernos, mais que brinquedos. Gostava de estudar, de tirar boas notas. Após o ensino médio, fiz curso técnico em nutrição e dietética, mas fiz apenas estágio na área, fiz o técnico em administração e também trabalhei somente em estágio.

Logo após, me casei e precisava trabalhar para compor a renda, por isso ingressei na área do telemarketing. Fiquei anos na Atento, prestando serviço para o banco e como era conhecida pelos profissionais do banco, tive oportunidade de ingressar como funcionária direta e não prestadora de serviço, mas havia a necessidade de uma graduação para permanecer lá. Pensei na época em estudar Pedagogia ou Letras, mas não tinha relação com o que eu fazia no banco e por isto optei por Recursos Humanos, em que sou formada.

Em 2017, meu filho nasceu e, após a licença maternidade, não encontrei no banco uma colocação e por isto fui demitida. Fiquei quase um ano desempregada e nesse tempo passei pelo divórcio, voltando a morar com meus pais, com um filho de oito meses de vida. Meu pai, que era porteiro na creche, estava em processo de desligamento, pois haveria a contratação de recepcionistas. Para não ficar desempregada e com a intenção de sair logo, aceitei a colocação, sendo aprovada pela gestão.

No meio do ano de 2019, após conviver com as crianças da creche, um pouco à distância, mas tendo contato com a rotina, decidi estudar, o que já era minha vontade. Após poucos meses de estudo, conversei com a gestão da creche e quando surgiu uma oportunidade, fui promovida a auxiliar, função que exerci por

dois anos. Em mais um processo seletivo, fui promovida a educadora. Hoje estudo as especializações Educação Inclusiva e Especial e Neuroeducação. Meu sonho de infância se tornou realidade e sou muito realizada com o que eu faço.

Jasmim

Eu, Jasmim, tenho 39 anos e 15 anos de Pedagogia, me formei há quatro anos como pedagoga. Minha mãe me conta que ela teve que optar por trabalhar para ajudar em casa e assim conheceu meu pai, no trabalho. Meu pai não tem estudo, trabalhou na Bahia na roça desde criança, teve uma oportunidade de trabalhar em São Paulo e foi com o irmão. Quando começou a trabalhar os dois se encantaram e logo casou, teve o primeiro filho que veio a falecer. Depois de um tempo tiveram cinco filhos na tentativa de vir um menino.

Meu pai ficava indo e vindo entre a Bahia e São Paulo para ver a família. No tempo em que morávamos na Bahia era tranquilo, minha mãe voltou a estudar, se formou, deu aula depois do magistério, e ensinava os filhos com muita criatividade.

Voltamos para São Paulo para cuidar da minha vó materna e assim minha mãe ficou cuidando dela. Comecei a trabalhar na sorveteria e logo depois na recepção da escola, onde despertou meu interesse pela pedagogia. Fiz a faculdade, passei por quatro escolas e agora estou aqui na creche.

Girassol

Eu, Girassol, nasci em Bragança Paulista, interior de São Paulo, em uma família financeiramente estável, onde minha mãe era costureira e meu pai fotógrafo reconhecido na cidade.

Vivi uma infância feliz e amada, sendo filha única, neta e sobrinha caçula. Aos cinco anos de idade meus pais se separaram e então, juntamente com minha mãe, fomos morar com meus tios e avós. A presença do meu pai passou a ser constante nos finais de semana.

Após oito anos de separação dos meus pais, minha mãe conheceu outra pessoa em Santo André e, ao se casar novamente, mudamos para essa cidade. Adolescente rebelde, aos 12 anos de idade neguei-me a viver tudo e qualquer situação que me fizesse ficar longe da minha cidade de origem e do meu pai.

Com o passar dos meses fui me sentindo pertencente à nova vida que estava vivendo no momento, porém ainda bem resistente e convicta de que queria voltar

para o interior. Durante muita insistência de minha mãe iniciei um curso de inglês e participi do programa jovem aprendiz, no qual consegui um emprego. Logo após já iniciei a faculdade de Publicidade e Propaganda, sentindo-me feliz e realizada por estar fazendo a faculdade dos sonhos, pois não esperava que viveria uma reviravolta.

Aos 19 anos fui convidada por um amigo a fazer um teste em uma escola conveniada. Mesmo resistente e convicta de que não mudaria de área e que estava na faculdade dos sonhos, aceitei o convite. Após uma semana de teste me vi totalmente envolvida na área da educação. Meu amigo e a coordenadora pedagógica da instituição acreditaram e investiram em mim, fazendo-me acreditar cada dia mais no quanto eu era capaz.

Atualmente continuo na área totalmente realizada e feliz por ter feito a escolha certa e por ter encontrado pessoas e profissionais que investiram e acreditaram em mim.

Rosa de Saron

Venho de uma família muito humilde e analfabeta, não tive incentivo dos meus pais para os estudos. Eu achava que faculdade era só para quem era rico na época. Sou a mais velha de quatro irmãos e tive que cuidar deles para minha mãe poder trabalhar fora, pois meus pais eram separados.

Fui trabalhar num lugar de limpeza e lá um professor de tênis, que na época fazia educação física, me disse que eu tinha perfil para trabalhar em escola, pois eu era bem comunicativa. Eu disse que não, mas ele insistiu e pagou o vestibular na época para mim. Fiz e de lá para cá enfrentei muitos desafios. Tive que trancar uma vez, depois retornei na modalidade EAD e consegui concluir. Sou apaixonada pela minha profissão e sinto muito orgulho da minha história até aqui. (Rosa de Saron, 2024).

Espada de São Jorge

Iniciei minha experiência profissional em Salvador. Comecei como babá de uma família, logo após comecei a estudar Pedagogia e fazer estágio. Encontrei a escola Perilim, que era particular, onde me deram a oportunidade que precisava para iniciar minha formação. Vim para São Paulo em 2014, onde fiquei noiva e casei em 2015. Tranquei a faculdade durante dois anos e retornei em 2017, formando-me

em 2019. Fiquei dois anos trabalhando como auxiliar e logo depois consegui trabalho como professora.

Antes de tudo isso tive uma vida bem sofrida na adolescência, pois minha mãe era solo e trabalhou muito para cuidar de mim e de meu irmão. Meus avós ajudavam a cuidar dos netos. Sempre gostei da área da educação. Tive uma professora chamada Magali que era um doce de pessoa. Lembro-me como hoje a paciência e o cuidado que ela tinha com toda a turma

Onde você brincava na sua infância?

Rosa de Saron

Minha foto de infância me remete a um período de muita dificuldade, pois os meus pais me falaram que quando a nossa família saiu do Nordeste e chegamos em São Paulo, foi um período bem difícil e de muita dificuldade. Quando eu olho essa foto vejo uma criança em pleno desenvolvimento, bem curiosa, esperta e cheia de vida.

Agradeço a Deus pela minha infância, que mesmo com todas as dificuldades vividas, formou a pessoa que sou hoje.

Lírio

A minha foto representa um momento especial, a minha primeira comunhão, foi um momento com meu pai e minha mãe. Fomos uma família grande, com seis filhos e raramente tínhamos atenção dos pais. Esse momento foi só meu, marcou-me bastante ter uma celebração só minha.

Essa foto lembra-me a capela que ainda existe e realiza missas para a comunidade. A catequista e o padre eram bravos, mas ensinavam a palavra de Deus e que até hoje eu sigo e respeito, brincávamos no pátio da capela de amarelinha e pega-pega. (Lírio, 2024)

Girassol

Eu, Girassol, escolhi duas fotos da minha infância, as quais, para mim, remetem a momentos muito significativos, sendo elas brincadeiras livres em família, no parque e poses para fotos a todo momento, pois o meu pai era fotógrafo e todos

os meus momentos eram registrados.

Recordo-me de ter tido uma infância muito leve, divertida e harmoniosa em família e até hoje, com 29 anos, tento vivenciar e respeitar estes momentos com muita alegria.

Para mim, todo e qualquer ambiente em que eu esteja com as pessoas que eu amo, família, é como se toda minha energia recarregasse.

Flor de Hibisco

A minha infância foi maravilhosa, apesar de ser difícil devido à situação financeira, mas o mais importante eu tinha, que era união e amor.

Hoje eu valorizo a educação porque os meus pais não tiveram a oportunidade de estudar, mas sempre fizeram de tudo para os filhos frequentarem uma escola e nos ensinaram a conviver com o outro e respeitar e valorizar. A escola para mim tem cheiro de afeto, alegria e conquista. Eu tenho uma lembrança maravilhosa do pai que ele foi para mim.

Espada de São Jorge

Eu, Espada de São Jorge, tive muitos desafios, mas também muitas lembranças, e uma delas é que eu sempre estava na igreja juntamente com minha mãe e avó.

A foto que trouxe recorda exatamente a apresentação do dia das mães. Um grupo de crianças, inclusive eu, havíamos ensaiado muitos dias para essa apresentação, que foi muito emocionante.

Minha avó foi muito dedicada na igreja e lá ela sempre me acompanhava para as atividades, cultos e apresentações. A minha mãe também me levava para a igreja, mas a minha avó está nas minhas lembranças de infância indo para igreja.

Jasmim

Nesta vivência eu falei da foto que tenho com meu pai, minha mãe e minha irmã. O momento não sei ao certo, mas minha mãe relatou que é o batizado de um parente. Neste momento, olhando a foto, eu sinto muita alegria, pois meu pai já é falecido e a foto remete a todo o cuidado e amor que ele teve por mim.

Na segunda foto estou com minha irmã na festa da escola. Foi um momento divertido, só lembro que não queria os cachinhos no cabelo que minha mãe fazia em

toda festa.

Peônia

Nem sempre penso na minha infância. Olhando as fotos que escolhi, me recordei que, quando criança, sempre me arrumava para ir à igreja com minha mãe e meus irmãos. Era feliz, mesmo na simplicidade de poucos recursos que meus pais dispunham.

Lembro-me que brincava bastante na rua estreita onde moro até hoje com as vizinhas da mesma idade que eu. Éramos cinco amigas, somos ainda cinco, mas cada uma foi para o seu caminho e nos distanciamos. Quando nos encontramos só nos cumprimentamos cordialmente.

Na escola minhas recordações são de que eu gostava muito de estudar, amava as aulas de Língua Portuguesa e Matemática e suas respectivas professoras, Florinda e Rosana, que me deram aula por muitos anos, sempre na mesma escola. Aliás, fiz o Ensino Fundamental e Médio na mesma escola. Dos amigos que fiz lá não tenho contato com nenhum hoje em dia.

Na escola também gostava das aulas de Arte, principalmente quando tinha que copiar desenhos prontos. Isso permanece até hoje e vejo também esse talento no meu filho, que ama desenhar mais do que brincar.

Quando criança eu ia pouco ao parque, mas me recordo de uma vez que minha mãe me levou ao Parque da Luz, em São Paulo. Ela, meus irmãos e eu. Meu pai não quis ir. Lembro-me também de ir algumas vezes à Cidade das Crianças, um parque em São Caetano, que era chamado assim, e onde levo meu filho às vezes.

Quais contatos você teve com a natureza durante a sua infância?

Rosa de Saron

Eu tentei fazer algumas coisas, não necessariamente sobre minha infância, porém quando eu estava modelando com a argila eu lembrei muito que eu brincava com potes de margarina, tampas de barro, fazendo comidinha e também utilizava elementos da natureza, lembrança tal que eu quero manter viva e passar para minha filha essa memória afetiva.

Girassol

Moldar na argila todo meu sentimento da infância foi como se eu tivesse vivendo todo aquele momento novamente. Tentei reproduzir na argila a foto que eu trouxe, onde estou no parque brincando no balanço. (Girassol, 2024)

Flor de Hibisco

Minha obra foi sobre a minha infância no sítio do meu pai, onde havia um lago de água da chuva em que eu tomava banho, embaixo de um pé de manga. Fiz um bule de café com xícara que me lembra do cheiro do café do meu pai.

Essa formação, para mim, foi de grande valia, pois viajei na minha infância, umas das vivências mais importante da minha vida.

Espada de São Jorge

Meu sentimento a respeito de fazer minha arte na argila remete à minha infância, que não foi fácil, tive dificuldade de fazer, pois minhas habilidades manuais não são tão boas assim, mas me desafiei e produzi uma pedra com vários elementos da natureza.

Quando estava fazendo, pensei em fazer várias coisas como lago, chaleira, xícara, mas logo percebi que o que pensei não conseguiria expressar com a arte (argila).

Fiz uma pedra grande, depois desfiz e fiz uma pequena, coloquei pedra, flores, sementes, folhas e cascalho. Tudo isso foi parte da minha infância. A natureza em si faz parte de nós, então gratidão ao universo e sua diversidade.

Jasmim

Nesta vivência relatei os brinquedos e brincadeiras que brincava na escola, esconde-esconde e escorrega, mas eu gostava mais de brincar na rua de bolo, esconder, fubeca, pipa etc. Meus pais nos deixava livres para isso.

Tinha momentos de brincar com minha mãe, que era mais sensorial, com barro, panela e comidinha nas brincadeiras de faz-de-conta e brincava também em rios com amigos e familiares, minha infância foi muito gostosa, pois hoje em dia as crianças não sabem o que é isso.

Peônia

Na proposta da argila, eu me remeti ao brincar na rua com os amigos, através de um caminho de argila e pedras. Também fiz um livro e um lápis, pois estudar

sempre foi um gosto pessoal. Confesso que não gosto muito da textura e sensação na mão da argila, então usei só os dedos.

Lírio

Na minha infância brincava muito com barro no quintal de casa. Eu e minha irmã fazíamos bolinhos de barro, ficávamos horas e horas fazendo e enfeitávamos com flores, pedras e galhos e, algumas vezes, meu irmão passava correndo e jogava tudo fora. Hoje vejo o quanto minha infância foi legal. (Lírio, 2024).

Como este processo de rememoração da infância contribui para sua prática pedagógica?

Hibisco

Me fez refletir que cada criança tem uma história e como eu posso contribuir para fazendo memórias significativas na vida das crianças que passam na minha sala.

Rosa de Saron

Para mostrar as coisas simples e poder passar para as nossas crianças.

Lírio

Ao relembrar as brincadeiras que vivi na infância, pude perceber que é possível adequar para meus alunos.

Girassol

Permite que tenhamos outro olhar para a natureza e como as crianças podem aprender com ela. (Girassol, 2024)

Espada de São Jorge

Fazer com que as minhas crianças possam vivenciar uma experiência melhor que a minha e poder ter em suas lembranças a mesma sensação que tive.

Peônea

Em minha prática pedagógica posso observar melhor a criança e incentivar o brincar heurístico, o sentir ao pegar um elemento da natureza.

Yasmim

Contribuí em todos os aspectos no processo de aprendizagem da criança, decorrente das estratégias que nós, educadoras, criamos para que isso ocorra de forma prazerosa e eficaz.

Quais experiências formativas contribuíram para você se constituir uma educadora da Educação Infantil que considere as questões ambientais?**Hibisco**

Durante o ensino fundamental e médio, participei de projetos escolares que envolviam o cultivo de hortas, orientados por um professor de técnicas agrícolas. Ele nos ensinou a plantar e a cuidar das plantas, além de nos introduzir à prática de enxertia em mudas. Essas experiências foram extremamente valiosas para mim, pois contribuíram para que eu crescesse com uma consciência ambiental sólida e um profundo respeito pela natureza.

Na faculdade, tive a oportunidade de participar de um projeto de revitalização em uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) em São Bernardo do Campo. Nesse projeto, trabalhamos com famílias e crianças, ensinando-as a plantar mudas de árvores nos canteiros da escola. Também distribuímos mudas para que pudessem ser plantadas em suas casas. Essa iniciativa reforçou em mim a importância de compartilhar o conhecimento e as práticas de cuidado com o meio ambiente.

Esses aprendizados não ficaram restritos à minha formação acadêmica, mas foram integrados ao meu dia a dia. Por exemplo, em minha casa, as cascas de frutas são compostadas para adubar um pomar no quintal. Essa prática é um reflexo do meu compromisso com a sustentabilidade e o cuidado com o meio ambiente.

Agora, como educadora, levo essas experiências transformadoras para a sala de aula. Meu objetivo é proporcionar às crianças oportunidades semelhantes às que tive, para que também cresçam conscientes e comprometidas com a preservação do meio ambiente, tornando-se cidadãos que valorizam e cuidam da natureza.

Rosa de Saron

Durante o ensino fundamental tive várias experiências marcantes relacionadas à educação ambiental. Um dos projetos que mais me impactou foi a criação de uma horta na escola. Junto com meus colegas de sala e professores, plantamos diversas hortaliças e flores, cuidando delas diariamente. Esse projeto me ensinou muito sobre a importância da natureza e de como pequenas ações podem contribuir para o meio ambiente. Ver as plantas crescerem e se desenvolverem com o nosso cuidado foi uma experiência transformadora, que me fez valorizar ainda mais o contato direto com a terra e com os ciclos da natureza. Nas aulas de história aprendi sobre a Amazônia, um tema que também me marcou profundamente. Entender a grandeza e a importância dessa floresta para o planeta despertou em mim uma consciência maior sobre a necessidade de protegê-la. Saber das riquezas naturais, das comunidades que vivem lá e dos desafios enfrentados pela floresta me fez perceber que a preservação ambiental é um dever de todos nós. Além dessas experiências, em 2022, tive a oportunidade única de vivenciar o cotidiano de uma tribo indígena. Essa experiência foi ainda mais profunda e transformadora. Vivendo ao lado deles, pude ver de perto a relação íntima que mantêm com a natureza. Aprendi sobre a importância do respeito à terra, à água e aos seres vivos, valores que eles cultivam há gerações. Foi inspirador perceber como tudo na vida deles é interligado com o ambiente ao redor e como cada ação é pensada para garantir o equilíbrio e a harmonia com a natureza. Essa vivência na tribo indígena me fez refletir sobre o quanto ainda precisamos aprender com os povos originários sobre o cuidado com o meio ambiente e reforçou em mim a ideia de que proteger a natureza não é apenas uma responsabilidade, mas uma forma de garantir que todos possamos viver em um mundo mais justo e equilibrado.

Girassol

A lembrança que tenho do ensino médio é quando tínhamos que desenvolver trabalhos externos em locais como hortas e fazer apresentações de trabalhos sobre a conscientização e a preservação do meio ambiente. Os trabalhos eram realizados em grupo ou até mesmo individualmente. Na faculdade não tive experiência com relação ao tema Educação Ambiental.

No estágio pude observar alguns professores trabalhando o tema, porém o que me despertou foi quando, de fato, fui para a prática. Foi aí que vi a necessidade de trabalhar esse tema que é de fundamental importância no contexto educacional.

Foram várias vivências junto à turma que eu atuava, como: atividades de conscientização sobre o uso consciente da água, por meio de dinâmicas, vídeos, contação de histórias, plantação usando sementes ou mudas de plantas e ervas.

Tive várias formações referentes a esse tema quando entrei para o mundo da pedagogia e fui me apropriando cada vez mais, tanto de forma teórica, quanto de forma prática.

Tive a oportunidade de visitar uma tribo indígena, na qual vivenciei experiências incríveis. Nessa visita o que mais me marcou foi perceber o quanto os indígenas valorizam o meio ambiente, as plantações e as utilizam como recursos medicinais. Valeu a pena todo o aprendizado nesse percurso.

Jasmin

Durante o ensino fundamental e médio conheci a parte teórica da Educação Ambiental, mas logo que comecei atuar na área da educação pude participar de alguns projetos com horta, educação saudável, reciclagem e cuidados. Na nossa creche temos uma horta e plantamos tomate, alface, cebolinha. As crianças adoram ir para a horta mexer na terra, regar, colher, e por isso também foram ampliando a aceitação dos alimentos.

No ano passado fiz um passeio com minhas colegas de trabalho no qual conhecemos uma aldeia indígena em Peruíbe, sua cultura e suas crenças, e tivemos a oportunidade de almoçar com eles. Foi um passeio muito enriquecedor.

Peônia

Durante o ensino médio, participei de um projeto de reciclagem de materiais na escola, por meio do qual pude aprender mais sobre o impacto dos resíduos e a importância de reduzir, reutilizar e reciclar para minimizar a poluição e preservação do meio ambiente.

No meu dia a dia aqui na creche percebo o quão importante é esse contato, o brincar com os elementos da natureza para trabalhar a sensibilidade no tato, no olfato e no explorar e recriar, brincando com galhos de árvores, folhas, fazendo comidinha, sentindo os diferentes aromas e como tudo isso coopera para o desenvolvimento cognitivo e social dos pequenos.

Lírio

Tive uma vivência recentemente no SESC que foi muito gratificante, pois foi

sobre vivências brincantes na natureza focando na cultura indígena, foi um momento de muitas descobertas e que não precisamos de muito pra ter uma brincadeira incrível.

Quais as contribuições dos encontros para seu processo formativo?

Jasmim

Participei da formação com a facilitadora Miriane, sobre vivências na natureza. Foi muito importante e enriquecedor, pois pude proporcionar atividades com os elementos da natureza e ver o quanto os nossos pequenos gostam e se interessam por atividades relacionadas ao meio ambiente. No dia a dia nos ambientes da creche as crianças acabam pegando os gravetos, folhas e flores para explorar. Por meio de vivências, despertamos nelas a consciência ambiental, incentivando atitudes responsáveis e valorização dos recursos naturais.

Peônia

Participei da formação pedagógica sobre Educação Ambiental e foi muito importante para que eu pudesse abordar o assunto de forma mais assertiva. No dia a dia pude perceber o quanto as crianças pequenas se interessam por elementos naturais e o quanto elas exploram com curiosidade. Através disso, já utilizamos em atividades os elementos que o espaço da creche dispõe, como folhas e gravetos. As crianças olham, tocam, mostram, provam, quebram, pisam, recolhem e guardam. Também aproveitamos para reiterar o preservar e o cuidar do meio em que vivem. Acredito que levarão isso por toda vida.

Rosa de Saron

Participei de uma formação com a pesquisadora Miriane e essa experiência foi muito enriquecedora, pois trouxemos essa vivência para a sala de aula. Foi notável como alguns bebês ficaram mais calmos e atentos ao explorar os materiais naturais. Observamos que esse tipo de atividade também pode ter um efeito tranquilizante para a nossa rotina.

Girassol

Participei de uma formação com a pesquisadora Miriane que trouxe

momentos de reflexões, dinâmicas e vivências significativas. A pesquisadora contextualizou, por meio de falas, que a Educação Ambiental é um aprendizado voltado para a formação da consciência sobre a postura do adulto homem x mulher e crianças em relação ao meio ambiente.

Essa formação contribuiu para informar e sensibilizar sobre a importância de começar com as crianças da primeira infância, a fim de buscar novas soluções, transformando-as em participantes nas decisões de sua comunidade. O foco dessa formação foi em um formato de pesquisa, análise, apresentação e conscientização a respeito das necessidades e obrigações com o meio ambiente, com aprofundamento do conhecimento, preparando o ser humano para a preservação da natureza e uso sustentável de seus recursos e possibilidades.

Trouxe-me indagações: como posso introduzir essas vivências em sala? Como preparo o ambiente para tal vivência? Qual a minha intencionalidade? Como esse ambiente deve ser preparado e vivenciado? Afinal, quais são as minhas práticas para que tudo isso aconteça sem fragmentos?

Concluindo falar em "vivência com e na natureza" requer sensibilidade, olhar curioso e investigativo por parte do educador de primeira infância.

Lírio

Ao participar da formação com a pesquisadora Miriane foi possível perceber que a educação ambiental desempenha um papel fundamental no desenvolvimento sustentável e na formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Ela busca sensibilizar as pessoas sobre a importância da preservação do meio ambiente e a relação entre a natureza e a qualidade de vida. Para as crianças na educação infantil essa abordagem é ainda mais importante, pois é nesse estágio que se formam as bases para o aprendizado e a formação de valores.

Experiências com a natureza são essenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao interagirem com o ambiente natural, os ciclos da vida e a importância dos recursos naturais desenvolvem habilidades motoras, cognitivas e sociais.

Portanto, a formação feita pela Miriane fez integrar a educação ambiental no currículo da educação infantil. Promover experiências práticas com a natureza é fundamental para criar uma geração mais consciente, responsável e capaz de enfrentar os desafios ambientais do futuro. Essa abordagem não só enriquece o

aprendizado, mas também constrói um futuro mais sustentável para todos.

Hibisco

Participar dessa formação com a facilitadora Miriane foi significativa para mim, pois me fez refletir e vivenciar memórias da minha infância com cheiro e sensações maravilhosas, pois essa experiência com a natureza tranquiliza e nos conecta com nosso interior. Eu já trazia algumas vivências para o cotidiano da sala de aula e essa formação só reforçou os meus conceitos da criança em contato com a natureza, vivenciando experiências significativas capazes de criar uma conexão emocional de nostalgia que me ajudou a desbloquear emoções vividas na infância e promoveu uma consciência maior sobre a importância de preservar esses espaços para gerações futuras. Enfim, gratidão por mediar esse conhecimento tão rico e de grande valia.