UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

DANIELA ALMEIDA DE OLIVEIRA LIMA

ENREDAMENTOS DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

SALVADOR
2025

DANIELA ALMEIDA DE OLIVEIRA LIMA

ENREDAMENTOS DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia, vinculado ao Grupo de Pesquisa DIVERSO - Docência, Narrativas e Diversidade na Educação Básica, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação e Contemporaneidade.
Orientadora: Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.

SALVADOR
2025

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I
Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

L732g Lima, Daniela Almeida de Oliveira
Enredamentos da diversidade na educação infantil: narrativas de experiências pedagógicas / Daniela Almeida de Oliveira Lima .- Salvador, 2025.
143 f. : il.

Orientadora: Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios.
Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2025.

Contém referências e apêndice.

1. Educação infantil – Salvador (BA). 2. Professores da educação infantil – Formação. 3. Prática de ensino – Salvador (BA). Educação de crianças. I. Rios, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 371.10098142

FOLHA DE APROVAÇÃO

ENREDAMENTOS DA DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS

DANIELA ALMEIDA DE OLIVEIRA LIMA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduC, em 18 de agosto de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

Prof. Dr. Charles Maycon de Almeida Mota
Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil

Documento assinado digitalmente
gov.br
INES FERREIRA DE SOUZA BRAGANCA
Data: 10/10/2025 11:48:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profa. Dra. Inês Ferreira de Souza Bragança
Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Doutorado em Ciências da Educação
Universidade de Évora, UE, Portugal

Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil

A Deus, por me permitir caminhar mesmo quando minhas forças se desfaziam como peças soltas.

À minha mãe (in memoriam), meu amor e exemplo de vida, cujo mosaico de força e amorosidade segue dando forma à mulher que me tornei.

Às professoras da educação infantil, que aceitaram montar comigo esta dissertação-mosaico, com suas histórias e afetos.

À minha família, que me sustentou na organização das peças dispersas, e aos meus filhos Malu, Pedro e Helenna, meus amores, meu colo, fôlego e minha calmaria diante das incertezas.

AGRADECIMENTOS

Ao escrever estes agradecimentos, volto à minha infância no interior da Bahia, onde cada dia era tecido de amizades, brincadeiras de rua, estudos, travessuras e muito afeto familiar. Transporto-me para esse passado tão presente e sinto, de forma quase real, o cheiro do mato recém-cortado, o sabor das comidas preparadas com tanto amor por minha mãe e das delícias feitas pelas mãos generosas da minha avó. Ao olhar de longe, percebo minha vida como um grande tabuleiro, repleto de peças soltas, que, aos poucos, foram se encaixando. Cada experiência vivida, os aprendizados da infância, os caminhos da formação e os encontros com pessoas especiais moldaram a pessoa que hoje sou.

Nesse processo, a educação se tornou uma das peças centrais, despertando em mim a paixão pela docência e o desejo de aprender sempre mais. Essa escolha trouxe desafios e conquistas, abrindo espaço para sonhos que um dia pareciam impossíveis. O mestrado, que agora concluo, foi uma dessas peças fundamentais, que exigiu entrega, dedicação e a fé de que, em algum momento, este quadro ganharia forma e cor. Hoje, ao contemplar minha trajetória, reconheço as muitas mãos, corações e vozes que ajudaram a encaixar cada parte. Houve mãos que ampararam, olhares que encorajaram e abraços que abriram caminhos; colegas que se tornaram parceiras/os de caminhada, professoras/es que inspiraram com seus saberes e familiares que me sustentaram com amor e presença. A cada uma dessas pessoas, minha gratidão profunda, pois sem essas contribuições este trabalho não existiria.

E, entre todas as peças que me ajudaram a ser quem sou, há uma que brilha com luz única: a presença da minha mãe (*in memoriam*) em minha vida. Mulher de amor incondicional, forte e contemporânea, que lutou com dignidade, simplicidade e afeto para criar seus quatro filhos, batalhando por sua independência e me ensinando, com coragem, a seguir de cabeça erguida, mesmo quando tudo parecia desmoronar. Este mestrado é dedicado a você, mãe, porque cada página ressoa a sua história, a sua força e o seu amor. Minha gratidão eterna e todo o meu amor. Completando de maneira generosa esse desenho afetivo, está minha família, cujas cores e formas únicas trouxeram equilíbrio e sustentação a esta jornada, pois, mesmo distante geograficamente, fizeram-se presentes em palavras, expressões de carinho e cuidados silenciosos. Obrigada por suavizarem essa minha caminhada e torná-la mais leve.

No coração dessa construção, estão Pedro, meu companheiro, e nossos filhos Malu (Maria Luiza), Peu (Pedro) e Helenninha (Helenna), amores inteiros da minha vida. Foram dois anos e meio de estudos, atravessados por um turbilhão de acontecimentos, paralelos aos livros, às orientações, aos cursos e às pesquisas, que entraram em nossa casa e se misturaram ao nosso

cotidiano. Houve dias de silêncio; dias em que brinquedos se confundiam com livros e anotações sobre a escrivaninha; dias de braços abertos pedindo colo; dias em que, nos olhares dos mais velhos, cabiam tanto o brilho das conquistas quanto a quietude de uma solidão sentida, revelando um amadurecimento silencioso diante do meu caminhar; e dias embalados pelo som de músicas cheias de juventude, como se a suavidade das melodias fosse a trilha sonora da minha escrita. Nas misturas de tempos e na divisão de tantos acontecimentos, ecoavam inseguranças, mas também brotavam compreensão, amadurecimento, afeto e muito amor. Divido com vocês esta vitória. Obrigada pelo amor e pela paciência, minha grande e linda família que amo.

À minha orientadora Jane Adriana, que, generosamente, acreditou em mim e segurou minhas mãos com firmeza, mesmo quando as minhas teimavam em escorregar. Você, professora, não tem ideia de quanto lhe admiro como pessoa e profissional. Obrigada por tanta generosidade, paciência e carinho, sem seu apoio, este trabalho não teria tomado forma. Minha gratidão eterna. Às professoras e colegas da educação infantil, Aline Soares, Renata Maltez e Zenir Farias, com quem caminhei de mãos dadas durante todo o processo de *pesquisaformação*. Aprendemos muito umas com as outras. Obrigada pela confiança e pela disponibilidade em compartilhar saberes, percursos e afetos.

À professora Inês Bragança e ao professor Charles Motta, pela leitura generosa e atenta, pelo cuidado e pelo zelo. Agradeço pelos caminhos indicados com cuidado e provocações trazidas na banca, tão importantes para a construção deste trabalho. Aos amigos e amigas pesquisadores do Grupo Diverso, pelos olhares afetuosos e abraços quentinhos. Nosso grupo vai além da pesquisa e nos conduz por caminhos incomuns no espaço acadêmico, os quais nos levam à humanização. Somos afetivos, humanos e deixamos marcas que registram e cativam.

Às colegas da turma de mestrado: Ludy, May e Ana Maria, com quem a caminhada ficou mais leve. Choramos, reclamamos, estudamos, rimos, ajudamo-nos e seguramos firme as mãos umas das outras. Assim, seguimos e chegamos ao nosso sonho de sermos mestras. Gratidão, meninas.

À minha grande amiga Luciana Santos, que, com sua leveza e poesia, ensinou-me tanto e abraçou-me com conselhos, indicações de leituras, parceria em projetos, cursos e pesquisas. Como foi bom caminhar ao seu lado neste percurso. O que me torno hoje, minha amiga, tem muito de você.

À Universidade do Estado da Bahia, um espaço que, além de acadêmico, é lugar de vida e afeto. Possuo um carinho enorme por essa universidade tão acolhedora, e é uma alegria imensa

perceber que, em diferentes cantos dela, tantas pessoas torcem pela minha felicidade e pelo meu caminho de realizações. A gratidão é o que me move.

A cada professora e professor que, com sua presença e seus ensinamentos, deixaram marcas profundas e inesquecíveis na minha trajetória. Deixo o meu mais sincero agradecimento. Cada palavra de incentivo, cada gesto carregado de sabedoria e cada estímulo recebido foram como sementes lançadas em minha caminhada, germinando nos momentos de maior necessidade. Essas sementes, hoje, entrelaçam-se e formam o mosaico vivo da minha pesquisa, um tecido de experiências, afetos e aprendizagens, que se encontram e se reinventam no diálogo com as diferenças, com as infâncias e com a docência.

À Capes, por ter financiado esta pesquisa.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo compreender, através das narrativas, como a diversidade enreda as experiências pedagógicas das professoras na educação infantil. Especificamente, buscou-se cartografar as narrativas pedagógicas documentadas, tematizando os saberes acerca dos enredamentos da diversidade, na educação infantil. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos sobre diversidade e diferença na educação infantil, por meio dos diálogos com Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011), Abramowicz e Silvério (2005), Faria e Finco (2013), Gomes e Araújo (2023), Oliveira (2005) e Vandenbroeck (2009, 2013). Trata-se de uma *pesquisaformação* fundamentada nos princípios da Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas (DNEP), conforme Suárez (2007, 2022) e Rios (2022), em que os relatos narrativos foram produzidos e envolvidos em um movimento interpretativo e reflexivo, desenvolvido a partir da tematização colaborativa realizada pelas docentes que atuam em centros municipais de educação infantil de Salvador. Diante disso, os resultados evidenciaram um movimento de reflexão da prática, de construção de sentidos e de valorização dos acontecimentos da docência. A partir do diálogo reflexivo estabelecido com as professoras, foi possível revelar como a diversidade se emaranha com as experiências pedagógicas na educação infantil, atravessando o cotidiano e convocando novas formas de estar e agir na escola. Desse modo, as narrativas pedagógicas cartografadas foram analisadas e tematizadas, de modo a evidenciar um processo de auto/co/conformação docente. Tais experiências se mostraram como campos vivos de formação, marcados por tensionamentos, deslocamentos e pela invenção cotidiana de práticas que reconhecem e afirmam a diferença como princípio educativo.

Palavras-chaves: documentação narrativa de experiências pedagógicas; educação infantil; diversidade, formação docente.

RESUMEN

Este estudio busca comprender, a través de narrativas, cómo la diversidad se entrelaza con las experiencias pedagógicas del profesorado de educación infantil. Específicamente, buscamos mapear las narrativas pedagógicas documentadas, tematizando el conocimiento sobre los vínculos de la diversidad en la educación infantil. La base teórica se basa en estudios sobre diversidad y diferencia en la educación infantil, a través de diálogos con Abramowicz, Rodrigues y Cruz (2011), Abramowicz y Silvério (2005), Faria y Finco (2013), Gomes y Araújo (2023), Oliveira (2005) y Vandenbroeck (2009, 2013). Este proyecto de investigación-formación se basó en los principios de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas (DNEP), según Suárez (2007, 2022) y Rios (2022). Los relatos narrativos se elaboraron e integraron en un proceso interpretativo y reflexivo, desarrollado a partir de la tematización colaborativa por docentes de centros municipales de educación infantil de Salvador. Los resultados revelaron un movimiento de reflexión sobre la práctica, la construcción de significados y la valoración de las experiencias docentes. A través del diálogo reflexivo con el profesorado, fue posible revelar cómo la diversidad se entrelaza con las experiencias pedagógicas en la educación infantil, permeando la vida cotidiana y exigiendo nuevas formas de ser y actuar en la escuela. Así, las narrativas pedagógicas mapeadas se analizaron y tematizaron para destacar un proceso de autoformación/coformación docente. Estas experiencias demostraron ser campos de formación dinámicos, marcados por tensiones, cambios y la invención diaria de prácticas que reconocen y afirman la diferencia como principio educativo.

Palabras clave: documentación narrativa de experiencias pedagógicas; educación infantil; diversidad; formación docente.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs	Centros municipais de educação infantil
DEDC	Departamento de Educação
DNEP	Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação infantil
G5	Grupo 5
NID	Núcleo de Iniciação à Docência
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEduc	Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade
RH	Recursos humanos
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

SUMÁRIO

1 PRÓLOGO 11

1.1 O QUEBRA-CABEÇA 16

1.2 A PEÇA QUE FALTAVA 21

1.3 SENTIDOS, ENIGMAS E DESCOBERTAS 24

2 UMA PEÇA E OUTRA... CAMINHOS 29

2.1 OUTRO MOSAICO NARRATIVO 34

2.2 ENTRELUGARES DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA 39

2.3 NAS ASAS DO CORREIO 43

2.4 PEÇAS,COMPOSIÇÕES E SENTIDOS 46

3 ENTRE NARRATIVAS E TEMATIZAÇÕES 54

3.1 PRÓLOGO I: AS ASAS DE MATEUS – QUANDO ENSINAR É TAMBÉM PRENDER A VOAR 57

3.2 PRÓLOGO II: AS ESCOLHAS QUE FALAM – UMA BONECA, MUITAS VOZES! 76

3.3 PRÓLOGO III: SEMENTES DE INFÂNCIA: CULTIVANDO APRENDIZADOS EM TERRENOS DE DESAFIOS! 97

4 EPÍLOGO 117

5 CARTA ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 123

REFERÊNCIAS 131

APÊNDICE A – CARTA PARA AS CURSISTAS 138

APÊNDICE B – ENCONTROS, AFETOS, EMOÇÕES E OFICINAS 139

APÊNDICE C – CARTA 141

APÊNDICE D – RODAS DE CONVERSA 142

APÊNDICE E – CARTA CORREIO 143

1 PRÓLOGO

> Recomeçar
> Não importa onde você parou,em que momento da vida você se cansou,o que importa é que sempre é possível e necessário "Recomeçar".
> Recomeçar é dar uma nova chance a si mesmo,
> é renovar as esperanças na vida e o mais importante,acreditar em você de novo[1] (Andrade, [19--] *apud* Ferreira, 2021, p. 1).

O poema de Drummond, trazido como uma epígrafe, leva-me para um lugar de reflexão, o qual mostra que a vida é feita de experiências, recomeços, alegrias, tristezas, encontros e desencontros. O recomeçar do poema me conduz para tempos e espaços distintos, que se interseccionam, transportando-me para uma relação singular do tempo no movimento particular de aproximações e afastamentos. Assim, completamente imersa ao meu próprio tempo, direciono-me a lugares que remetem ao passado, ao presente e ao amanhã. Dessa forma, atesta o meu peito de coragem, de esperançar (Freire, 2022), de fé e de nunca desistir de recomeçar e continuar na minha missão de transformar vidas.

Com o começo desta narrativa, sinto-me numa viagem no tempo, trazendo à tona uma infância. Esta infância minoritária, por sua vez, pressupõe temporalidades outras, tempo aiónico, extracronológico, revolução, resistência e criação (Kohan, 2007), que se faz presente e atuante na vida adulta, a qual provoca rupturas. O passado e a minha origem, particularmente, permanecem ligados ao caminho da história que escolhi viver e, numa espécie de artesania, prosseguem nesse tempo, agindo sobre ela de maneira indissociável.

Logo, a minha escrita tomará caminhos que desenvolverão questões para esta pesquisa, organizando-se em torno da minha história de vida, de formação, como professora, mãe, mulher e pesquisadora, dando contornos a um texto encarnado na vida que articula as experiências, posicionando-as discursivamente (Rios, 2022). Nessa perspectiva, minha escrita pulsa cheia de vida, a partir da qual dou significância, também, através da minha referência familiar, com respeito, admiração e carinho pelas pessoas que pavimentaram a minha caminhada.

Desse modo, destaco: sou neta de Dona Floriza de Araújo (em memória), conhecida como "Flor", mulher forte, que não teve oportunidades para estudar e se amigou[2] com apenas 12 anos, com um homem que tinha a idade de ser seu pai. Nessa época, as infâncias eram negligenciadas e, apesar de já existir um sentimento de infância (Ariès, 2018), era comum as crianças se casarem e terem filhos cedo. Minha avó veio de uma família muito pobre, então,

---

[1] Poema "Recomeçar" de Carlos Drummond de Andrade.
[2] Morar juntos mantendo uma relação sem vínculo formal como a estabelecida pelo casamento.

para não morrer de fome, ela foi dada, pela minha bisavó, a um dos fazendeiros da região, que na época já era casado e tinha filhos. No entanto, ela sempre esteve à frente do seu tempo e, apesar de não ter estudado, sempre fez questão de que seus filhos estivessem na escola, pois queria que eles tivessem uma vida diferente da dela.

Nesse processo, ficou viúva, com os filhos pequenos e sem condições de sobrevivência financeira. Logo, ela decidiu, lavar roupas de ganhos[3], bem como trabalhar como doméstica, para sustentar sozinha seus nove filhos, dentre eles minha mãe Maria Luiza (em memória). Cabe ressaltar que minha avó era analfabeta, de modo que não teve a oportunidade de ter uma infância com direitos que hoje são atribuídos a essa categoria social.

Na sua tenra idade, já assumia o papel construído pelo modelo patriarcal, destinado à maioria daquelas meninas, principalmente às mais pobres. Então, assumia a tarefa de cuidar da casa, dos filhos e do marido. A força para enfrentar o mundo e criar seus nove filhos foi essencial para que todos tivessem acesso ao que ela não teve: aprender a ler, a escrever e ter uma vida melhor do que a dela.

Diferentemente de minha avó, minha mãe teve a oportunidade de estudar e chegou a frequentar o mesmo colégio de freiras que eu, o único da cidade na época, conhecido por sua rigidez. O acesso era limitado, mas ela ingressou, graças à sua nota em uma avaliação, mesmo sendo de classe baixa. No entanto, concluiu apenas o primeiro grau, pois logo se casou, teve filhos e enfrentou muitos desafios.

Ao longo da vida, minha mãe exerceu diversas funções: costureira, professora, assistente administrativa, revendedora e, mais tarde, comerciante. Foi uma mulher de fibra e de garra, inspirando-me muito a seguir seu exemplo, mesmo quando tudo parecia tão difícil. Nem mesmo nos últimos dias de vida ela parou de lutar, mantendo o lindo sorriso. Teve fé, coragem e muita determinação para encarar o mundo. Com isso, enfrentou o marido machista e um câncer que findou sua vida, mas não pôs fim no exemplo de mulher que ficou para mim e meus irmãos.

Sou a segunda filha de quatro irmãos, parte de uma família tradicional de Santa Bárbara, interior da Bahia. Falar da minha infância significa abrir essa caixa imaginária, ou seja, transporto-me para o meu nascedouro, para pedaços e vozes de uma infância que é tão preciosa e mágica, que, em alguns textos, pode ser usada como remédio para curar (Couto, 2009).

Como professora da educação infantil (EI), permito-me deixar vir aquela criança com lembranças marcantes que transformam e provocam rupturas, fazendo, nesse movimento,

[3] Ofício de lavar roupas e passar nas casas das pessoas mais abastadas.

revoluções em minha vida. Com isso, vale ressaltar que penso que todo docente da educação infantil, para estar com os pequenos, precisa deixar vir à tona esta criança interior, principalmente no exercício da sua profissão. Desse modo, abordo a infância no sentido da possibilidade de alguma coisa acontecer de muitos outros modos, de resistir aos movimentos finalizadores das crianças, de transgredir as normas impostas, de trazer os encantamentos para nossas práticas pedagógicas.

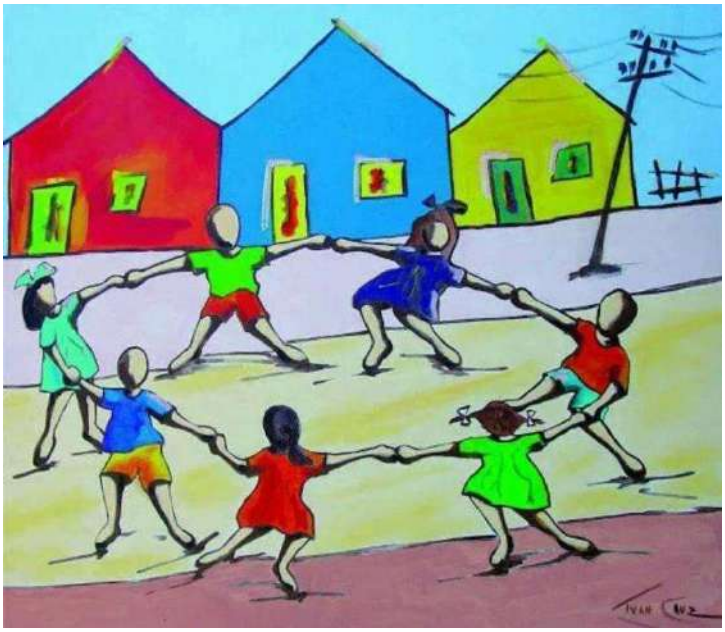
> Infância, de contínuo nascer, ela é a possibilidade de quebrar essa inércia repetitiva do mesmo que seduz a um mundo sem nascimento. Ela simboliza a possibilidade de uma ruptura radical com a repetição do mesmo, a expectativa de uma repetição livre e complexa, do radicalmente novo, do que não pode ser inscrito na lógica do estabelecido (Kohan, 2005, p. 252).

Ao falar da infância nesse contexto, refiro-me a novas possibilidades, éticas, estéticas e políticas, de viver e de se reinventar. Faço o resgate dessa infância na minha escrita, e a considero essencial, pois é a condição na existência e formação humana. Relembrá-la me oferta muitos sentimentos, leva-me a poesias, a cheiros, à criatividade, e modifica o meu modo de ver o mundo. Assim, faço o movimento de mergulhar no passado, e trago pedaços de alguém que teve a oportunidade de vivenciar, parcialmente, uma infância feliz.

Naquele tempo, o mundo não sofria com os efeitos da globalização, então tive esse privilégio. Apesar de estarmos passando pela Ditadura Militar, com uma série de violações, cresci tendo direito a uma infância inspiradora, criativa e experimentativa, com muito contato com a natureza, pés descalços, banhos de chuva e rios, além de um brincar livre e uma rua repleta de crianças, longe da violência do mundo moderno e das tecnologias que, hoje, aprisionam e adoecem. Por isso, costumo dizer que tive uma infância "raiz", junto aos meus irmãos e amigos da nossa rua.

Já que citei a rua, permito-me abrir um espaço no tempo: fecho os olhos e retorno àquela paisagem de infância, em que o chão era pavimentado com paralelepípedos, e as casas, tão próximas umas das outras, que pareciam se abraçar. Era possível sentir o cheiro das comidas sendo preparadas nas cozinhas vizinhas e ouvir o eco das conversas atravessando os quintais.

Figura 1 - A Ciranda



Fonte: Artistas do Brasil (2018).

Nesse cenário, a obra “A Ciranda II” (Figura 1), de Ivan Ribeiro, resgata minha memória mais terna. A imagem, com suas cores vibrantes, representa uma rua ladrilhada de paralelepípedos, casinhas coloridas, coladinhas umas às outras, e um círculo de crianças brincando de ciranda, exatamente como era a paisagem da minha infância. Mais que uma brincadeira, a ciranda era um gesto de pertença, um convite à coletividade. Nesse quadro, como na minha memória, ela simboliza o movimento da vida, a dança dos encontros, a poesia simples de ser com o outro. Ali, entre pequenos mundos inventados, tínhamos a liberdade de criar as regras dos nossos jogos e, quem sabe, reinventar a roda. Por isso, o local mais desejado para isso era a nossa rua.

Em contrapartida, a escola não tinha esse brilho. Embora não fosse um espaço tão acolhedor, muitas vezes escapávamos do controle dos adultos e tínhamos alguns momentos nossos. Nesse sentido, ressalto: a escola era necessária, porém não era um lugar desejável para estar, diferentemente da rua, pois as infâncias, nesse contexto, eram permeadas de controle e de sentido negativo em relação à condição infantil. Assim, prevalecia a ideia de criança e infâncias colonizadas pelo adulto. Isso demonstra um pouco sobre a educação tradicional e sobre as culturas infantis da época.

Nesse cenário, o jardim de infância foi o local que menos gostei, pois não fui respeitada. Éramos consideradas crianças homogêneas, imaturas e dependentes, tábulas rasas prontas para serem moldadas por adultos. Éramos submetidos às vigilâncias constantes, por isso não fazíamos nada de forma independente, ou seja, a professora sempre nos mostrava tudo. Nessa

perspectiva, destaco que esse foi um período que me marcou muito, principalmente por estudar em uma escola de freiras da Ordem de São Vicente, que tinha uma didática colonizadora, autoritária e grafada por uma educação eurocêntrica.

Vale sublinhar que as únicas lembranças que tenho do jardim de infância são permeadas pela rigidez nos ensinamentos, pelas filas para se locomover na escola, pois tínhamos que estar sempre alinhadas, e pelas idas às capelas para aprender o ensino religioso. Além disso, o parquinho sempre estava quebrado, as atividades de letramento eram as mesmas, o silêncio imperava na sala de aula e a professora era alguém com muita autoridade e pouco afeto.

Por isso, não consigo voltar no tempo para sentir o sorriso daquela criança no jardim de infância. A escola, para mim, sempre foi um local frio, distante e onde eu não tinha voz. Por isso, não trago boas lembranças, como já mencionado, mas reafirmo como foi necessária para que eu compreenda, hoje, como professora da educação infantil e pesquisadora, a importância e a necessidade de zelar por essa categoria social que são as infâncias.

A minha reconexão com a infância se reflete em minhas experiências e na minha constituição enquanto sujeito. Sendo assim, é importante, para que se construam infâncias inventivas e criativas, no cenário da educação infantil, incentivar que a criança seja a protagonista da sua história e participante da construção das culturas infantis, na sua relação com o outro em espaços públicos. Essa relação, portanto, deve ser mediada por adultos que respeitam essa categoria no seu devir (Deleuze; Guattari, 1997).

Todo esse processo de escrita, marcado por lembranças, vai juntando peças soltas, cacos de memórias, que, aos poucos, se encaixam e revelam como cheguei até aqui e como fui me constituindo. É como se, ao escrever, eu abrisse um espaço de escuta e de revelação dos caminhos trilhados, marcados por vivências intensas e por leituras que me atravessaram de forma profunda.

Entre elas, o livro infantil “A Menina e o Quebra-cabeça”, de Alexandra de Andrade, provocou em mim uma delicada reflexão sobre recomeços, sobre minha história de vida e, principalmente, sobre a minha infância. Minha vida e minha escrita se entrelaçam, metaforicamente, como um grande quebra-cabeça. Mais do que um simples brinquedo, ele tem sido uma presença constante: primeiro, nas minhas mãos de menina curiosa, ele marcou muito a minha infância, e depois como símbolo potente na vida adulta.

Este carrega consigo o tempo, a paciência, a tentativa, o erro, os encaixes e os desencaixes que atravessam minha trajetória. Representa as estratégias que preciso reinventar, os obstáculos que surgem e a beleza da singularidade de cada peça. Montar o quebra-cabeça da

vida é um exercício contínuo: nunca está pronto por completo, sempre haverá novos começos, porque recomeçar também faz parte do jogo.

De forma única e sensível, vou montando o quebra-cabeça da minha vida, narrando, vivendo e dando forma à beleza de existir. Como quem se debruça sobre um tabuleiro cheio de peças soltas, elaboro minhas próprias estratégias, guiadas pela memória e pelo afeto. No meu imaginário, essa montagem começa com um gesto delicado: separo mentalmente as peças que mais me marcaram, por cores, cheiros, sentimentos, lembranças. As bordas, sempre o ponto de partida, são moldadas pela força da ancestralidade, que sustenta e contorna tudo o que sou.

Aos poucos, a imagem vai surgindo. Passado e presente se entrelaçam, e é nesse entrelaçar que vou vislumbrando as peças do que ainda está por vir. Nem sempre elas se encaixam imediatamente, algumas parecem faltar, talvez estejam apenas aguardando o tempo certo para aparecer. Com paciência e escuta, vou percorrendo o caminho, guiada por encontros e por pessoas que ajudaram a moldar quem me tornei: mulher, mãe, professora, pesquisadora.

Montar o quebra-cabeça da vida exige mais que atenção; exige entrega, sensibilidade e coragem, para acolher o que dói e celebrar o que floresce. Cada sorriso, medo, cheiro da infância e lágrima guardada é peça vital, nenhuma pode ser descartada. Nesse processo, em que memória e experiência se encontram, que este estudo ganha forma. Ele carrega as peças dessa história, inclusive nos títulos das seções, que são também pistas do caminho percorrido nesta escrita.

1.1 O QUEBRA-CABEÇA

A docência, para mim, nunca chegou de forma espontânea. Desde a infância, queria ser veterinária, não pensava em ser professora. Contudo, o tempo foi passando e, junto à adolescência, os sonhos de criança se misturavam. Então, surgiu a vontade de querer morar na capital, e o sonho de me tornar médica dos animais foi morrendo, dando espaço às responsabilidades da vida adulta e à necessidade de ter um trabalho.

Naquele momento da vida, minhas escolhas estavam diretamente atreladas à conclusão do curso de magistério, o único ofertado na minha cidade. A outra possibilidade, o antigo Curso Científico, era viável apenas para quem possuía melhores condições financeiras, já que exigia custear a vida em Feira de Santana, cidade que se situa a cerca de 30 km de onde eu morava. No entanto, essa não era a minha realidade. Diante das opções possíveis, iniciei o magistério em minha cidade e, logo em seguida, mergulhei na vida profissional, atuando como professora substituta na educação básica.

Minha primeira experiência foi na educação do campo, em salas multisseriadas, no interior da Bahia, um território que se tornou essencial para minha iniciação à docência. Ali, com apenas 16 anos, e ainda em um tempo em que não se exigia formação específica para atuar como professora, fui confrontada com os desafios próprios da profissão: aprendizagens, indisciplinas, preconceitos e tantas outras situações que atravessam o cotidiano escolar. Foi nesse chão, com suas dificuldades e riquezas, que comecei a construir meu olhar sobre a educação e a trilhar os primeiros passos de uma trajetória marcada pelo compromisso de ensinar e aprender.

Ao concluir o curso de magistério, casei-me e vim morar em Salvador, onde passei a fazer curso pré-vestibular durante o turno matutino e dar reforço escolar no período da tarde. Com isso, passei no vestibular para cursar Pedagogia, na modalidade particular, na Faculdade Olga Mettig, que na época era referência em Salvador. Quando iniciei o curso, não tinha aquele sonho inundado de ser professora. Os sentimentos e desejos, com o passar do tempo, foram se misturando. Comecei a atuar na área empresarial até me formar, e então fui aprovada no concurso da Prefeitura Municipal de Salvador. Nesse cenário, precisei fazer escolhas difíceis, que me fizeram refletir muito sobre como seria o recomeço da professora Daniela.

Foi no ano de 2006, em Salvador, que reiniciei minha caminhada como professora. Entre caminhos, experiências, medos e dúvidas, vivi o que chamo de um novo começo. Após quatro anos com a docência adormecida, reencontrei na escola um espaço de reconexão, de reencontro comigo mesma e com o que me move. Nesse período, que chamo de "adormecido", tive a chance de conhecer o mundo corporativo, exercendo a função no setor de recursos humanos (RH), o qual se interrompeu pelas escolhas que precisei fazer nos caminhos ladrilhados por sentimentos duvidosos e conflituosos. Naquele contexto de escolhas de caminhos, a segurança de ser servidora pública me fez optar voltar para a docência.

Nesse cenário, diante das minhas reflexões sobre a sala de aula, sempre atravessadas por dúvidas e inquietações, a educação infantil surgia como um lugar que fazia meus olhos brilharem. Desde as primeiras experiências no interior, atuando com crianças pequenas em salas multisseriadas, sentia que ali havia algo especial, um chamado. Ao escolher seguir a carreira docente, não havia como ignorar esse sentimento, eu queria estar nesse lugar, ser e fazer pela educação infantil.

Assim, nasceu, dentro de mim, o desejo de ser uma professora acolhedora e afetuosa, alguém capaz de inspirar os pequenos e garantir-lhes o direito a uma infância justa, livre e democrática. Isso, tendo em vista que é uma fase tão potente, que me marcou profundamente e que sigo acreditando ser uma das mais transformadoras na trajetória de qualquer ser humano.

A minha primeira experiência na rede municipal de Salvador se deu de forma inesperada. Diante disso, não consegui ir logo para o campo que desejava da educação infantil, pois, em 2006, a prefeitura ainda não fazia atendimentos para a primeira infância[4]. Fui encaminhada para o bairro denominado São Gonçalo do Retiro, que se situa na região do Cabula, em Salvador, dando início às minhas novas travessias docentes. Iniciei ali minha trajetória como professora da educação básica, naquele local próximo à minha casa, em duas escolas distintas: Escola Municipal São Gonçalo do Retiro e Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, separadas por uma rua e marcadas por uma educação com princípios culturais e pedagógicos diferentes.

Com isso, vale destacar que a minha chegada na Escola Eugênia Anna dos Santos[5], situada dentro do terreiro de candomblé Ilê Axé Opô Afonjá, marcou o início de um encontro com uma educação organizada, diferente dos modelos que eu estava habituada a lecionar. Trago esta escola como referência da minha narrativa, porque ela marcou muito o meu recomeçar, e lá a minha história foi calcetada com atravessamentos e enredamentos da diversidade[6].

Paralelamente, conforme ficava íntima desses espaços (terreiro e escola), os sentimentos se misturavam e existiam. Inclusive, da minha parte, havia muitos preconceitos, bem como diversas curiosidades e expectativas. Acredito que esses sentimentos estavam interligados com o que foi constituído na minha infância e adolescência, durante o processo histórico-social que norteava as famílias e as escolas da época. Porém, decidi estar nessa escola e construir novas epistemologias sobre esse inabitual local, o que não foi fácil, pois a cada aula dada, a cada movimento ou situação que ocorria naquele contexto, surgiam sentimentos de incerteza e curiosidade.

No entanto, como afirma Freire (2022), a pedra fundamental do ser humano é a curiosidade, e ela me fez perguntar, conhecer, atuar, reconhecer, expandir e transformar. Estar em contato direito com uma escola inserida num terreiro despertava-me curiosidades e

---

[4] As creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Porém, apenas em 2007, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da educação Básica (Fundeb), garantiu-se financiamento para este segmento. Desde então, os municípios vêm assumindo o atendimento de crianças a partir de quatro meses, em período integral ou parcial, nos Centros Municipais de Educação Infantil, localizados em escolas de ensino fundamental e pela celebração de convênios com escolas comunitárias confessionais e filantrópicas. Até dezembro de 2007, o município de Salvador atendia a educação infantil em escolas de ensino fundamental. Em 2008, 45 creches foram municipalizadas e passaram a ser chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil (Salvador, 2015).

[5] A escola começou a funcionar em 1978, com o nome de Mini Comunidade Obá Bii.

[6] A escola tinha um projeto voltado para os contos africanos, que, na época, fazia parte da pesquisa de mestrado da pesquisadora Wanda Machado.

lembranças da minha infância, na qual essa religião era demonizada. Dessa maneira, esse sentimento me ajudou a entender o motivo de a escola e as representações sociais do seu contexto serem violadas pelo racismo estrutural. O racismo religioso era algo constante e partia também das famílias, crianças, professoras e dos funcionários da outra escola em que eu lecionava no contraturno, haja vista que muitos eram moradores do bairro no qual as duas escolas estavam situadas.

Essa junção entre curiosidade, expectativas, desconhecimentos e enredamentos, juntamente com o convívio com uma educação pluricultural, em que as relações comunitárias de base africana eram interligadas com os saberes, foi fundamental para que eu me reconstruísse diversas vezes, principalmente quando comecei a viver o preconceito por parte de algumas professoras da outra escola, por trabalhar na escola do terreiro (como elas chamavam). Toda essa caminhada me oportunizou *encaixar peças* e entender o significado da minha docência naquele local, para aquelas crianças que sofriam diariamente com o racismo, e que precisavam de amparo, orientação e valorização, para uma emancipação de si.

Nesse contexto, cabe destacar que Freire (1987) entende a emancipação como o processo de libertação política, cultural e social de todos os oprimidos que libertam a si e aos professores. Assim, no meu consciente, como professora com um papel político-social, possuía uma dívida com aqueles meninos e aquelas meninas que estudavam ali. Era preciso emancipá-los, fazer justiça por todos, em busca de terem uma infância digna, como propõe Skliar (2012) ao dizer que, como adultos contemporâneos, temos uma dívida com as crianças.

Desse modo, sabemos que essa dívida existe e temos consciência de que as infâncias são uma construção social, portanto podemos propor infâncias melhores, para que sejam vividas por essas crianças de maneira digna, sem exclusão e indiferença. Dentro de mim, esse desejo ganhava forma sempre que eu observava aquelas crianças correndo pelo terreiro da escola – espaço onde a infância se expressava em brincadeiras, cantos e risos soltos ao vento.

Era mais do que ensinar conteúdos: era plantar, em cada gesto, o reconhecimento de si como sujeitos inteiros, filhos e filhas de histórias potentes, de culturas que resistem mesmo quando silenciadas. Desejava que se vissem com orgulho, que valorizassem seu povo, sua cor, seus cabelos e modos de ser, bem como que aprendessem a vestir, com firmeza e ternura, as armaduras do saber, da consciência crítica e do afeto, para que pudessem enfrentar, com dignidade, as tantas formas de injustiça que cruzam seus caminhos.

Nessa perspectiva, Gomes (2019) nos lembra que não cabe à educação infantil, nem à educação das infâncias, de modo geral, fechar os olhos diante do racismo. Contrariamente, necessitamos que esses espaços sejam territórios vivos de resistência, em que o reconhecimento,

a justiça, os direitos e a emancipação se façam presentes como parte essencial do cotidiano. Negar o racismo é negar as infâncias em sua inteireza, e educar, verdadeiramente, é fazer o oposto: é revelar, acolher e transformar.

Além disso, era também necessário compreender a pluralidade política interna da escola, que tentava sobreviver num cenário marcado por políticas que se baseavam no discurso da diferença, mas que, na realidade, eram distorcidas e instrumentalizadas pelas políticas educacionais do município. Diante disso, sabemos que, por trás de toda política que se apresenta como "defensora" das diferenças, há uma intencionalidade de favorecimento, ainda que implícita às classes dominantes, perpetuando práticas de inferiorização, discriminação e falta de respeito para a população preta e pobre.

Sendo assim, experienciar o contexto vivido nas duas escolas me transformou. A professora católica, cheia de medos e carregada de preconceitos passou a estudar e a compreender a ancestralidade e a história do povo da Rocinha. Esse processo envolveu não apenas o respeito aos costumes e às tradições do terreiro, mas também a percepção crítica sobre o projeto pedagógico da escola e acerca das reais intenções das políticas públicas educacionais e sociais.

Desse modo, tive o privilégio de, no meu recomeçar docente, conhecer uma educação comprometida com a inclusão e com a valorização cultural dos nossos ancestrais. Essa educação não apenas promovia a diversidade como um princípio fundamental, mas também tensionava as políticas das diferenças, questionando sua utilização para mascarar desigualdades. Era uma educação que incluía toda a comunidade, independentemente de cultura, crenças e etnias, dando visibilidade àqueles que foram historicamente marginalizados e privados de uma educação igualitária nesta sociedade colonizada e eurocentrada.

Nessa caminhada, sem que eu percebesse, a diversidade se fazia presente nos múltiplos atravessamentos do meu percurso docente. O processo de reflexão e autoconhecimento sobre o que significa ser professora nas terras do Afonjá revelou-se essencial diante das crianças que, cotidianamente, enfrentavam o racismo, a baixa autoestima e as injustiças sociais. Nesse viés, Krenak (2020), no livro "A vida não é útil", instigou-me a pensar sobre o tempo presente e sobre tudo que vivenciei nessas escolas.

Tendo isso em vista, questiono: que tipo de educação e escola queremos para as novas gerações, em um contexto de contínua destruição das vidas? Seus escritos me permitem refletir sobre uma educação decolonial, voltada para a liberdade, para a valorização e para o respeito às infâncias, que compreenda a diversidade como um princípio estruturante, e não como um adorno para discursos institucionais vazios. Uma educação que clama, que resiste ao que nos

foi e é imposto. Uma educação que façam fugir os modelos e lugares hegemônicos que centralizam sentidos, normas, estética, saúde, entre outros dominantes, e que se constituam para além da lógica capital (Abramowicz; Rodrigues, 2014).

Inspirada por essa perspectiva, passei dois anos lecionando nas turmas dos anos finais do ensino fundamental, atualmente correspondentes ao quarto e quinto ano. Contudo, como acontece com os caminhos que escolhemos trilhar, aquele ciclo também encontrou seu fim. Naquele momento, buscava estabilidade em uma única escola, mantendo-me atenta às vagas que me possibilitassem realizar o desejo de voltar a atuar com crianças menores.

E assim como um rio que inevitavelmente segue em direção ao seu afluente, minha trajetória tomou um novo rumo. Deixei-me levar pelo fluxo da vida, até que o caminho me conduzisse para o lugar onde minha docência pudesse continuar fluindo com leveza, sentido e afeto. A partir dessas experiências e de outros espaços de formação da minha trajetória profissional, que ainda irei narrar aqui, reafirmo a necessidade do fortalecimento da identidade das professoras da educação infantil e do reconhecimento dos saberes pedagógicos que emergem do cotidiano escolar.

Ademais, defendo a importância de formações continuadas e de um currículo que incorpore a diversidade de maneira crítica nos centros municipais de educação infantil (CMEIs). Essa perspectiva objetiva não apenas o avanço das políticas educacionais voltadas às diferenças, mas também práticas pedagógicas que sejam verdadeiramente emancipatórias. Afinal, uma educação comprometida com a pluralidade não pode eliminar as diferenças, pois fazê-lo seria perpetuar uma clausura de pensamento enraizada na lógica da “forma-homem: branco, macho-adulto-racional-europeu [...]” (Oliveira; Abramowicz, 2013, p. 159).

1.2 A PEÇA QUE FALTAVA

A professora mais velha da Escola Municipal São Gonçalo do Retiro se aposentou. Logo, assumi suas turmas de alfabetização com crianças de seis anos. Assim, iniciou-se minha jornada com crianças menores. Despedi-me da Escola Municipal Eugênia Anna dos Santos, lugar que me acolheu e me ensinou os saberes necessários para seguir criando caminhos possíveis, onde o conhecimento pudesse nascer e transformar (Freire, 2022).

Na Escola São Gonçalo, mergulhei de corpo e alma na primeira infância. Ano após ano, meu amor por essa fase se aprofundava. Estar com os pequenos era alegria cotidiana. Suas ideias doces e inventivas me ensinavam a escutar, e, a partir dessa escuta, planejar não apenas aulas, mas encontros vivos, sensíveis e cheios de sentido.

Dois anos entre escolas e turmas com crianças maiores me fizeram enxergar, com mais nitidez, o quanto é urgente cuidar dos territórios da infância – espaços de encontros, afetos e diversidade. Ali, compreendi que educar os pequenos não é apenas alfabetizar, mas garantir o direito de viver infâncias plenas, livres das amarras colonialistas e do olhar adultocêntrico que silencia, priva e violenta. As crianças que habitavam esses espaços eram, em sua maioria, pretas e periféricas, herdeiras de histórias marcadas por negações. Como pisar numa sala de aula sem pensar em devolver a elas o que lhes foi roubado por séculos? Como negar-lhes o direito ao conhecimento, à dignidade e ao orgulho de sua história? Como fingir neutralidade diante de tanta desigualdade?

A educação, nesse contexto, precisa ser mais do que transmissão de conteúdos: deve ser uma prática viva de justiça, reconhecimento e emancipação. Um compromisso que se revela nas relações diárias, nas escolhas pedagógicas e no cuidado com cada criança e suas famílias. Com isso, desejava que, ao seguirem seus caminhos, não levassem apenas conteúdos, mas a certeza de que têm o direito de existirem com voz, identidade e orgulho, bem como que fossem capazes de se posicionar, com coragem, diante das injustiças. Como lembram Soares, Feital e Melo (2023), é preciso fortalecer as crianças para enfrentar as exclusões do mundo, com consciência crítica e afirmações que as sustentem.

Os desafios encontrados foram muitos e a educação para os pequenos se metamorfoseou não só em uma paixão, mas em um desafio e compromisso político de se pensar politicamente (Freire, 2022), educando para infâncias que, muitas vezes, são negligenciadas pelas famílias, pelas políticas educacionais e até mesmo pelas escolas e seus agentes. Então, há cada ano vivia mais um desafio com minhas criancinhas, assim eu chegava com mais fôlego para continuar a estudar, aumentando meu interesse por essa etapa da docência na educação básica.

Lembro com ternura do dia em que soube que a pré-escola chegaria à escola onde eu atuava. Era a notícia que eu tanto esperava desde o primeiro contrato assinado: enfim, teria minha tão sonhada turma da educação infantil em tempo integral. Mas aquele ano veio com outras surpresas, pois, ao mesmo tempo em que recebia a turma do grupo 5 (G5), assumia também a vice-direção da escola e a supervisão no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), no subprojeto “Diversidade e Docência na Educação Básica”, sob a coordenação da professora Dra. Jane Rios. Nesse espaço, minha prática se alargou: descobri uma educação atravessada pela diversidade, ética, política e sensibilidade. Dessa forma, tive a certeza de que estava no caminho certo.

Durante quatro anos, dividi meus dias entre as crianças e a gestão, entre os afetos da sala de aula e as reflexões do Pibid. Então, quando o projeto chegou ao fim, recebi o convite

para um novo ciclo: assumir a vice-direção do Centro Municipal de Educação Infantil Olga Benário. Para esta nova fase, levei comigo tudo o que aprendi: saberes tecidos na escuta, na vivência e no compromisso, com uma infância múltipla, potente e profundamente diversa, carregando comigo a bagagem construída nas experiências com o grupo 5.

Ao chegar no CMEI, percebi que, junto aos afetos, vinham também os silêncios e as fissuras. Os questionamentos surgiam em cada gesto, no olhar das crianças, nas falas dos funcionários, nos incômodos das professoras e nas inquietações dos pais. Eram perguntas que não pediam respostas prontas, mas exigiam escuta atenta e posicionamento ético. Então, no chão do CMEI, as reflexões sobre a formação docente começaram a ganhar contorno, especialmente sobre os saberes que as professoras construíam (ou não) a partir das experiências com a diversidade.

Com isso, os marcadores sociais se faziam presentes no cotidiano, atravessando corpos e relações. Porém, apesar disso, as discussões sobre diversidade ainda surgiam como resposta ao desconforto, e não como compromisso contínuo. As rodas com as crianças e as reuniões com os adultos ocorriam quase sempre em caráter emergencial, como se a urgência das desigualdades só pudesse ser notada quando explodia em forma de conflito. Racismo, sexismo, machismo, homofobia, heteronormatividade e outros problemas já estavam ali, todos os dias, mas só ganhavam nome quando desorganizavam o ambiente. Justamente nesse descompasso, nascia a necessidade de transformar: não apaziguar, mas escancarar; não apenas mediar, mas educar, com coragem, crítica e compromisso

O CMEI Olga Benário, assim como tantos outros centros de educação infantil em Salvador, é um território onde a diversidade pulsa e se confronta. Localizado na periferia, abriga, em sua maioria, crianças e professoras pretas, muitas já marcadas por discursos que ferem: da inferioridade, do desvio, da tolerância como limite. Ainda persiste a ilusão de que a infância é neutra, imune aos atravessamentos do mundo. Mas as crianças sentem, percebem, aprendem.

Gomes (2019) destaca que a ideia de neutralidade na infância reflete concepções equivocadas sobre seu desenvolvimento, e isso reverbera na incorporação desses discursos racistas. Acreditar que nada afeta a criança ou que ela está imune a preconceitos e discriminações ignora o fato de que tais construções são aprendidas e reproduzidas na sociedade. O racismo, o preconceito e a exclusão não esperam a idade certa para se instalar. Eles se infiltram na mídia, nos lares, nas ruas e, inclusive, nas escolas.

Segundo Oliveira e Abramowicz (2013), esse campo da educação ainda sobrevive ao discurso da diversidade, que carrega consigo a questão da tolerância. Esse discurso, ainda muito

frequente, só faz reforçar ainda mais a supremacia de determinados grupos e o esmagamento dos supostos desviantes. Os marcadores sociais que estão presentes nesse coletivo, como diferenças de gênero, etnia, classe social e idade, muitas vezes invisibilizados, devem ser discutidos nesse local, para a infância e para as pessoas que cuidam dessas crianças, instituindo-as de poder e coragem, para subverterem o que está posto e o que exclui.

Desse modo, compreendo que, no contexto social em que crianças e adultos interagem, é possível desenvolver novas pedagogias que realmente valorizem as infâncias, pensar sobre a ausência de indiferença racial, de gênero e de idade, bem como é possível promover uma educação que subverta as normativas e, ainda, não relacionem as infâncias de forma abstrata. Defendo que a criança deve ser protagonista do seu aprendizado e que a diferença não deve ser vista como um problema, mas como uma potência capaz de empoderá-la desde cedo contra práticas racistas e a negação de direitos, inclusive o direito de ser quem ela é.

A escola tem um papel fundamental nesse processo. Isso, pois garantir a visibilidade da diversidade e promover o diálogo sobre os diferentes temas relacionados ao direito de existir são formas de romper com a lógica colonial que ainda estruturam a sociedade e reforçam desigualdades. Dessa maneira, vejo a educação infantil não apenas como um espaço de aprendizado e socialização, mas como um território de emancipação e de transformação social, onde é possível descolonizar, desconstruir o racismo e as práticas de preconceitos, assim como fortalecer práticas pedagógicas que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e equânime. Se o racismo é aprendido e construído em sociedade, o antirracismo também (Gomes, 2019).

1.3 SENTIDOS, ENIGMAS E DESCOBERTAS

Durante minha trajetória, atuei como professora supervisora do Pibid e integrante do grupo de pesquisa Diverso, espaços que despertaram meu desejo de aprofundar os estudos sobre diversidade e educação infantil, conduzindo-me ao reconhecimento de minha identidade como professora pesquisadora. A partir dessa vivência, participei de experiências formativas, como publicações, congressos e reflexões sobre minha prática docente.

Essa caminhada resultou em uma imersão nos estudos sobre diversidade e formação docente, revelando um trabalho dialógico entre tempos, espaços e sujeitos, e ampliando minha compreensão sobre as múltiplas formas de diversidade de gênero, raça, classe e território que atravessam a escola, muitas vezes de forma invisível. No grupo Diverso, minhas vivências

dialogaram com outras experiências e saberes, impulsionando práticas que desafiam perspectivas homogeneizantes na educação infantil.

Em busca de aprofundamento, cursei, como aluna especial, a disciplina "Docência e Diversidade na Educação Básica", no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB). A experiência me possibilitou ressignificar a pesquisa, valorizando saberes da escola e de grupos historicamente marginalizados. Nela, o diálogo com autores que abordam práticas pedagógicas para a liberdade e transgressão foi central, especialmente bell hooks, cuja obra "Ensinando a transgredir" fortaleceu minha caminhada por uma educação libertadora. Ancorada também em Paulo Freire e nas pedagogias insurgentes, a disciplina aprofundou minha crítica à pedagogia tradicional e fortaleceu meu compromisso com uma educação voltada à autonomia dos sujeitos.

Essa trajetória formativa, entrelaçada por estudos, práticas e trocas, conduziu-me ao mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB, no qual aprofundei meus estudos sobre infância, diversidade e formação docente, consolidando uma atuação crítica na educação infantil. Inspirada por Abramowicz (2003), compreendi que é preciso produzir diferenças, e não as tolerar. Nesse percurso, reafirmei meu compromisso com práticas mais justas, sensíveis e inclusivas, que desafiam os tempos, os espaços e as relações escolares, tendo as singularidades das crianças como fundamento de uma educação verdadeiramente democrática.

Assim, a construção desta pesquisa emerge desse processo e se enraíza em duas décadas de experiência docente, marcadas por práticas constantemente atravessadas pela diversidade, desde minha atuação inicial na educação do campo até minha inserção nas escolas municipais de Salvador. Essa vivência se intensificou na educação infantil, contexto no qual leciono atualmente, e que observo, com encantamento, a potência das relações entre crianças e adultos, e os múltiplos enredamentos da diversidade nas experiências pedagógicas.

Nesse cenário, trago como problema da pesquisa a seguinte pergunta: como a diversidade enreda as experiências pedagógicas das professoras da educação infantil? Desse modo, o objetivo geral deste estudo é compreender, através das narrativas, como a diversidade enreda as experiências pedagógicas das professoras. Para isso, elegi dois objetivos específicos:

a) cartografar[7] as narrativas de experiências pedagógicas voltadas à diversidade construídas na educação infantil;

b) tematizar e analisar as experiências pedagógicas, a partir do diálogo construído com as professoras, identificando saberes produzidos nas narrativas a partir dos enredamentos da diversidade.

No contexto da educação infantil, somos constantemente desafiados a dar sentido às nossas práticas cotidianas. Nesse cenário, valorizar a leitura sensível e a escuta atenta das experiências pedagógicas torna-se fundamental, pois abre caminhos para que as professoras compartilhem seus saberes e reflitam coletivamente sobre suas trajetórias formativas e profissionais.

Nesta pesquisa, os relatos finais das professoras da educação infantil, frutos de uma experiência formativa, na qual puderam vivenciar os princípios da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica (DNEP), assumem a função de tematização pedagógica (Argnani; D'Ávila, 2021). Esses relatos não são apenas registros de vivências, mas se constituem como espaços de formação e reflexão crítica, em que as professoras colaboradoras, em diálogo com seus pares, narram, escrevem, lêem e reinterpretam suas próprias histórias.

Esse movimento coletivo de escuta e ressignificação das experiências, mediado por diálogos e provocações reflexivas, promove a construção de novos sentidos para a prática educativa, bem como potencializa a autonomia docente, conforme propõem Argnani e D'Ávila (2021). Visto isso, cabe destacar que todas as etapas ocorreram a partir dos princípios da DNEP.

Assim, buscamos afirmar a autoria, a visibilidade e o valor do saber docente, em diálogo com as diversidades que atravessam suas práticas, impulsionando uma educação que acolha e inclua as diferenças. Diante disso, esta pesquisa se inscreve no tempo presente como um gesto de escuta e sensibilidade, revelando-se profundamente contemporânea, por lançar luz sobre um campo de encontros entre vida, saber e formação. Ela se faz relevante não apenas pelos dados que produz, mas pelos caminhos que abre; caminhos em que a pesquisadora e suas professoras narradoras e autoras atravessam, juntas, as fronteiras entre pesquisar, formar-se e tematizar o vivido.

---

[7] Cartografar narrativas de experiências pedagógicas, nesta pesquisa, significou acompanhar e interpretar relatos construídos pelas professoras, identificando sentidos, tensões e aprendizagens produzidas no cotidiano escolar. A cartografia foi inspirada na documentação de experiências, proposta por Suárez (2015), e nas contribuições de Rios e Menezes (2021), como forma de valorizar os saberes docentes como produções singulares, situadas e atravessadas por memórias, afetos e práticas de (re)existência.

Trata-se, portanto, de uma imersão, que se conecta *peça por peça* ao longo da existência, entrelaçando memórias afetivas, experiências pessoais e vivências profissionais, que, ao serem narradas, escritas, evocadas e questionadas, vão constituindo mosaicos que provocam movimentos internos de reflexão e inquietação diante do mundo escolar (Suárez, 2007). A palavra, antes calada, ganha forma, corpo e voz. Ainda, a sabedoria prática, antes enclausurada e condenada ao esquecimento, emerge em forma de autoria, comunicando-se, compartilhando-se e abrindo brechas para novas compreensões (Suárez, 2007).

Esse movimento também constitui um processo autoformativo profundo, no qual outros modos de saber e existir se anunciam. Com isso, saberes pedagógicos são construídos no entrelaçamento com a diversidade, nas pausas e nas alternâncias de pensamento, nos gestos de repensar posturas, práticas e sentidos. São saberes tecidos com as diferenças, essas presenças múltiplas que habitam o coletivo da educação infantil, e que, ao serem reconhecidas, transformam o fazer pedagógico em uma prática viva, sensível e em constante reinvenção.

Diante do exposto, vale ressaltar que esta pesquisa se organiza em prólogo, capítulo I, capítulo II e epílogo. O prólogo inicial apresenta um relato reflexivo da minha trajetória de vida, revelando os sentidos que me conduziram à docência, à escolha do tema e à construção desta pesquisa. Em seguida, o capítulo I descreve o percurso metodológico, explicitando os passos construídos ao longo do processo investigativo, com detalhes sobre as escolhas, estratégias e acerca dos caminhos adotados.

O capítulo II adentra em um território tecido por memórias, afetos e experiências vividas por professoras da educação infantil. Aqui, as narrativas ganham corpo e voz, revelando trajetórias formativas marcadas pela diversidade, pela diferença e pelos desafios cotidianos da docência. Cada relato apresentado é mais que um depoimento, é uma escrita de si, uma expressão de saberes construídos no encontro com o outro e na escuta sensível das infâncias.

Ao tematizar essas experiências, o capítulo costura reflexões potentes sobre os modos de ensinar, resistir e (re)existir na escola, abrindo espaço para compreensões que nascem do vivido e se transformam em saber compartilhado. É um convite a ler, com o coração aberto e os sentidos atentos, às frestas onde brotam novas possibilidades para se pensar sobre docência e educação das infâncias. Portanto, esse capítulo compõe o núcleo central do trabalho, apresentando os relatos das professoras participantes, tematizados a partir de suas experiências pedagógicas com a diversidade na educação infantil. Ademais, esses relatos foram entrelaçados com os referenciais teóricos que embasam a pesquisa, estabelecendo entrecruzamentos e diálogos com as professoras envolvidas na pesquisa formação.

Por fim, no epílogo, a pesquisa se apresenta como um mosaico em constante composição, feito de experiências, memórias e afetos, que seguem pulsando mesmo após o fim da escrita. Longe de oferecer conclusões fechadas, este capítulo final convida o leitor a refletir sobre os sentidos construídos ao longo do percurso investigativo, destacando as experiências pedagógicas, a potência da escuta, da partilha e da construção de saberes entre professoras da educação infantil. A metáfora do quebra-cabeça atravessa a narrativa, simbolizando a incompletude própria da pesquisa narrativa, na qual nem todas as peças se encaixam de imediato, mas permanecem como sementes de futuros caminhos.

Assim, como gesto de devolutiva ética e afetiva, o epílogo se encerra com uma carta escrita às professoras participantes, uma escrita-cuidado de agradecimento, que reafirma o compromisso com a coletividade, com a escuta sensível e com uma docência que se reinventa no encontro com o outro e com a diversidade. Nessa carta, são retomados os principais achados da pesquisa, refletindo sobre as contribuições, os desafios e as possibilidades de novas interlocuções com o tema. A cada leitura proposta, o convite ao leitor é que se aproxime da singularidade desta pesquisa, compreendendo a formação docente como um movimento orgânico, que se entrelaça à memória, às experiências pessoais e aos caminhos percorridos até o reconhecimento das sabedorias produzidas por professoras da educação infantil, no cenário complexo e potente da diversidade.

2 UMA PEÇA E OUTRA... CAMINHOS

Na primeira seção da dissertação, (ex)ponho minha trajetória de vida e formação, trazendo lembranças da minha infância e relatando sobre as infâncias que chegam dando significância à construção de minha docência. Minha narrativa demonstra a singularidade da travessia docente percorrida por mim. Assim, ao narrar meu percurso, transformo-me em uma espécie de "professor lembrador", como descreve Skliar (2012). Esse professor mantém vivas as experiências do passado, recordando-as constantemente para utilizá-las como referência e inspiração.

Dessa forma, reconstruir minha memória tornou-se essencial, pois forneceu pistas sobre os caminhos a seguir nesta investigação. Ao partilhar minhas experiências, libero palavras e resgato lembranças que, por meio da narrativa, não apenas revivo, mas também me (trans)formam. Nesse viés, Rios (2019) diz que narrar a prática se constitui em uma experiência com possibilidade de formação e autoformação, um movimento reflexivo, que garante o protagonismo docente sobre ser e fazer na educação.

Nesse processo de escrita, ao narrar minha prática, compreendo que não se trata apenas de relatar experiências, mas de um processo formativo e autoformativo. Refletir sobre minhas experiências e compartilhá-las, por meio da narrativa, permite-me aprofundar a compreensão sobre minha identidade profissional – o ser docente – e minha atuação pedagógica – o fazer na educação. Essa reflexão narrativa fortalece meu protagonismo como educadora, possibilitando-me reconhecer e valorizar minha trajetória, desenvolvendo um olhar mais crítico e consciente sobre minhas práticas. Assim, o ato de narrar não apenas registra experiências, mas também impulsiona aprendizagens e transforma minha prática educativa.

Por isso, escolhi a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, elegendo como elemento fundante a memória, a experiência e o desdobramento do eu e do outro. Com isso, ao escrever minha trajetória (auto)biográfica, percebo que minha escrita cria um diálogo constante entre meu "eu pessoal" e meu "eu social". Minhas experiências individuais se entrelaçam com o contexto coletivo em que estou inserida, permitindo-me compreender como minha história se constrói nas interações e nos significados que compartilho com o mundo.

Sou, ao mesmo tempo, autora e narradora do meu próprio texto. Vivo e sinto cada experiência, mas também a interpreto e a ressignifico ao escrevê-la. Logo, esse processo não é apenas um registro, mas um mergulho profundo em mim mesma, um ato de autoconhecimento e comunicação, em que revisito momentos, reconstruo sentidos e compreendo melhor minha caminhada. A autoescuta, portanto, tornou-se essencial nesse percurso. Ouvir-me, reconhecer

minhas emoções e refletir sobre minhas vivências, antes de traduzi-las em palavras, auxiliou-me a ressignificar o que considero importante e constitutivo da minha experiência docente.

Assim, compartilho com o mundo não apenas fatos, mas também saberes, percepções e sentimentos, tecendo diálogos que ampliam o entendimento sobre minha trajetória e sobre a educação como um todo. Dessa forma, situo minha escrita na intersecção do resgate das minhas memórias e dos momentos que marcaram minha trajetória como mulher e professora. Esses percursos, agora revisitados, revelam, refletem e transformam minhas experiências, que se entrelaçam na construção de saberes.

Narrar e escrever um relato possui uma característica intrínseca: pressupõe o outro, trazendo à tona experiências vivas que remetem ao passado, articulam-se com o presente e ativam a memória. Esse processo permite coletar, *encaixar e desencaixar* lembranças, imagens e marcas, organizando-as em sequências cronológicas que ressignificam a experiência e possibilitam a reconstrução do saber pedagógico. Nesse contexto, as professoras narradoras e autora da pesquisa, professoras da educação infantil, ao serem convidadas a refletir sobre suas trajetórias e processos formativos, no caminhar do percurso metodológico, revelam e desvelam suas experiências pedagógicas na educação infantil. Assim sendo, trouxeram consigo fragmentos de seus percursos, exigindo uma pausa para rememorar, reorganizando e ressignificando os elementos que as constituíram, acerca do que já foi vivido e do que ainda está em processo de construção.

Nesse cenário, cabe sublinhar que, conforme Bondía (2014), relato é a linguagem da experiência, que se elabora nesse formato. Para o autor, se o relato desaparece, desaparece também a língua com a qual se trocam as experiências e a possibilidade de intercambiá-las. Trago viva, nesta escrita, a experiência. Desse modo, experiência e narração se entrelaçam, movendo-me em um fluxo contínuo que evita a crise da experiência e o fim da narração, tal como Benjamin (1997) descreve em seus escritos. O autor explicita que a modernidade provocou uma perda dessa capacidade, pois o excesso de informações que nos bombardeiam nos empobrece de experiências genuínas (Benjamin, 1997). Visto isso, tornamo-nos cada vez mais estranhos uns aos outros, incapazes de trocar experiências de maneira significativa. A experiência é o eixo de toda narrativa, uma não pode existir sem a outra e é essencial que ambas permaneçam vivas.

Durante minha pesquisa, percebi que o processo de rememoração foi fundamental. Ele trouxe à tona o meu passado e o passado das professoras narradoras e autoras de forma vívida, por meio de sensações e emoções, como na memória involuntária. Independentemente de nossas ações, fomos constantemente transportadas a lembranças que, vistas pelos olhos do

presente, ganharam novas cores e significados. Aqui, compreendo a palavra “experiência” a partir de Bondía (2002), que a define como aquilo que nos atravessa, que nos acontece e nos toca, e, ao nos passar, forma-nos e transforma.

Assim, é preciso destacar que, durante meus dezoito anos de docência, inúmeras experiências me atravessaram, moldando quem sou. A experiência é sempre a possibilidade de que algo aconteça, e não há cenário mais potente para vivê-la do que a maternidade, a dor da saudade que a morte provoca ou a alegria espontânea das crianças. São experiências que nos atravessam, deixam marcas, convocam-nos e reinventam-nos. Falar sobre elas é revivê-las, é reconhecer que cada uma me constitui enquanto mulher, mãe e professora.

Por essa perspectiva, cabe destacar aqui o poema “Saudade”, no livro “Tradutor de Chuvas”, de Mia Couto, que faz o movimento de narrar sua experiência. Ao fazer isso, o autor é transportado para memórias que provocam muitos sentimentos, dentre eles, a saudade. O poema traz como tema o sentimento nostálgico causado pela ausência, seja de um lugar, de uma pessoa ou de uma ocasião específica. Nos versos, lê-se a vontade de reviver o passado e até mesmo instantes que a lembrança não é capaz de alcançar, como a experiência de ter saudade de nascer.

No poema, reconhece-se também a presença da família, o calor do berço da casa e de instantes vividos com segurança e aconchego. Uma saudade, uma experiência única, revelada e rememorada pelo autor através da sua narrativa em forma de poema:

> Que saudade
> tenho de nascer.
> Nostalgia
> de esperar por um nome
> como quem volta
> à casa que nunca ninguém habitou.
> Não precisas da vida, poeta.
> Assim falava a avó.
> Deus vive por nós, sentenciava.
> E regressava às orações.
> A casa voltava
> ao ventre do silêncio
> e dava vontade de nascer (Couto, 2011, p. 7).

Assim, a pesquisa narrativa surgiu da necessidade de compreender as experiências pedagógicas das professoras da educação infantil, a partir de suas próprias vozes, histórias e trajetórias. Mais do que um método, a narrativa se revelou um caminho para acessar memórias, sentimentos e significados que atravessam a docência, permitindo que essas professoras narradoras e autoras ressignificassem suas práticas e experiências. Nesse contexto, os

princípios da documentação narrativa de experiências pedagógicas se apresentaram como dispositivo central da pesquisa.

Ao acompanhar as professoras da educação infantil que lecionam em CMEIs de Salvador e que participaram de uma *pesquisaformação*[8] promovida pelo Núcleo de Iniciação à Docência (NID II), em diálogo com estudantes de Pedagogia, percebi que narrar não é apenas contar sobre o passado. É um movimento de olhar para si, reorganizar lembranças, atribuir novos sentidos ao vivido e, sobretudo, construir conhecimento a partir da experiência.

Cada encontro com essas professoras narradoras e autoras revelou camadas de significados que antes pareciam dispersas, mas que, ao serem narradas, começaram a se entrelaçar. Suas falas carregavam vestígios de um cotidiano que pulsa entre desafios, afetos e descobertas, e, ao serem registradas, possibilitaram a valorização dos saberes docentes que emergem da prática. A documentação narrativa, nesse sentido, não apenas registra as experiências, mas as transforma em matéria viva de reflexão e formação.

Esse movimento de idas, vindas e saudades me conduziu a reflexões profundas, trazendo à tona lembranças significativas que, reveladas em minha narrativa e compartilhadas com o outro, foram essenciais para minha constituição tanto profissional quanto pessoal. Através da minha relação com o outro, do passar do tempo e das circunstâncias que me atravessaram, fui sendo transformada.

Compreendi que esse processo não foi apenas meu. O outro, ao revisitar sua própria história, também se viu envolvido nesse movimento. A cada leitura de sua narrativa, carregada de múltiplas vozes, lágrimas contidas e um sentimento nostálgico, surgia um convite à reflexão sobre sua própria trajetória, tanto pessoal quanto profissional. Em um dos encontros, a professora narradora Renata trouxe um relato da sua primeira escrita da carta resposta, enquanto participava do curso:

> Escrever uma carta resposta provocando-me a falar sobre minha docência na Educação Infantil me levou a refletir sobre todo o caminho percorrido até aqui. Há dez anos faço parte da rede municipal de Salvador, mas nunca havia parado para revisitar minha trajetória. Hoje, ao compartilhar minha história de vida, sinto-me imensa, pois percebo o quanto esse exercício de reflexão é libertador e transformador (Renata, 2024)[9].

---

[8] A concepção de *pesquisaformação*, segundo Bragança (2018), parte da ideia de uma indissociabilidade radical entre pesquisar e formar-se, reconhecendo que o processo de investigar, quando atravessado pela narrativa, é também formativo para quem escreve e para quem narra suas experiências. Como afirmam Motta e Bragança (2019, p. 1044), essa prática "[...] não acontece apenas para quem academicamente pesquisa. Acontece, também, para quem, reflexivamente, narra", revelando um movimento de (auto)formação tecido entre memórias, afetos e saberes construídos no processo.

[9] Relato da professora Renata, durante encontro na Universidade do Estado da Bahia, *campus Salvador*, no dia 18 de agosto de 2024.

Para Bragança (2012), como sujeitos históricos, construímo-nos a partir das relações que estabelecemos com nós mesmos, com o meio e com outros homens e mulheres, produzindo e partilhando conhecimento. Portanto, somos sujeitos históricos, moldados pelas interações que vivemos, pelos saberes que compartilhamos e pelo conhecimento que produzimos juntos. Cada troca, olhar e experiência vivida em sala de aula ou na vida cotidiana deixaram marcas em mim e no outro, transformando nossa forma de ver, sentir e ensinar.

Ao refletir sobre minha trajetória, analiso que minha construção como mulher, mãe e professora se deu por meio das relações que estabeleci com o mundo e com aqueles que cruzaram meu caminho. O conhecimento não surge na solidão, mas na partilha e no encontro com o outro. Visto isso, o diálogo, como destaca Freire (1987), não é um ato de doação, mas um processo criativo e transformador, no qual somos impulsionados a pensar e repensar nossas ideias a partir da interação.

A aprendizagem, portanto, não é um ato isolado, mas um movimento coletivo que nos desafia a reinterpretar nossas experiências e as do outro. Nesse fluxo, a narrativa se torna uma ferramenta essencial, para inspirar, rememorar e ressignificar experiências. Como afirmam Clandinin e Connelly (2011), a experiência acontece narrativamente, nossa compreensão do mundo não se dá por eventos isolados, mas pela maneira como os organizamos e interpretamos ao longo do tempo.

Ao narrarmos nossa trajetória, refletimos sobre quem somos, revisitamos nossas crenças e nossos valores, bem como damos sentido às nossas experiências. Assim sendo, contar histórias é um ato interpretativo, que nos permite reorganizar memórias, emoções e vivências, conferindo-lhes significado. Nesse processo, reconhecemo-nos e refazemo-nos continuamente, construindo, junto ao outro, novas formas de compreender a nós mesmos e ao mundo

Na seção seguinte, convido-te a mergulhar no universo da pesquisa narrativa e no seu papel na construção do conhecimento docente. Narrar é mais do que relatar acontecimentos; é um ato de ressignificação da experiência vivida, é um vir-a-ser experiência. Ao compartilhar histórias, as professoras da educação infantil tornam-se protagonistas de suas trajetórias, transformando memórias em saberes e desafios em oportunidades de reflexão e crescimento.

Aqui, discuto como a investigação narrativa permite não apenas compreender, mas também dar novos sentidos às práticas pedagógicas, revelando silenciamentos, desafios e conquistas. A partir desse olhar, a pesquisa se desenha como um processo colaborativo, no qual pesquisadora e participantes constroem juntos um conhecimento vivo e dinâmico. Assim, as narrativas se tornam fios condutores para a compreensão da docência como um espaço de constante aprendizado e transformação.

2.1 OUTRO MOSAICO NARRATIVO

Narrar, dar-se a ler, reescrever e comentar é colocar-se no círculo hermenêutico do vir-a-ser da experiência docente. Ao fazer isso, produzimos sentidos e reflexões que conduzirão para a construção de outra política de conhecimento (Suárez, 2022) no cotidiano escolar, o que nos leva a pensar a partir de outras pedagogias.

Nesse contexto, Rios (2016) aponta que a narrativa é considerada como um dispositivo de *pesquisaformação*, utilizando-se a experiência como produtora de sentidos e estéticas voltada à docência. A partir dessa perspectiva, a narrativa é o melhor modo de representar e entender a experiência. Com isso, estudamos a experiência de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma-chave de experiência e um modo-chave de escrever e pensar sobre ela. Diante desse contexto, Clandinin e Connelly (2011, p. 20) concebem que

> Investigação narrativa é uma maneira de entender a experiência. É uma colaboração entre pesquisadores e participantes por um tempo, em um lugar ou série de lugares e na interação social com o meio. Um investigador adota esta matriz como central e continua com o mesmo espírito, concluindo a investigação ainda centrada no viver e contar, revivendo e recontando as histórias das experiências que compõem a vida das pessoas, tanto individual quanto social.

Por esse viés, no presente trabalho, as narrativas são entendidas como modos de habitar a experiência pedagógica na educação infantil, e a colaboração entre o pesquisador e os participantes torna-se um eixo central. Nesse cenário, a narrativa reconhece que a história das professoras não são apenas relatos frios, estáticos, mas um processo dinâmico de criação de significados, produzidos tanto pelo contexto individual quanto pelo social.

Nessa relação dialógica e de confiança entre pesquisadora e professoras narradoras , as experiências são compartilhadas e as tornam coautoras de seu conhecimento, revelando a complexidade das vivências humanas, por meio de uma relação genuína. Aqui, as histórias narradas e tematizadas ganham significado e refletem as nuances do ambiente social e cultural, permitindo reconhecer que identidade e memória são fluidas e estão em constante construção.

Nesse contexto, vale explicitar que as narrativas apresentadas ao longo desta dissertação passaram por um processo de construção e tematização, que foi descrito de forma mais sistemática em seção posterior. Elas ganharam forma à medida que as experiências relatadas foram atravessadas por um diálogo contínuo entre os pares. Assim, tal movimento de reflexão, escuta e partilha permitiu que os enredos seguissem novos percursos, ampliando perspectivas e revelando aspectos antes implícitos. Dessa forma, estabeleceu-se um ciclo colaborativo, no qual

as narrativas, carregadas de significados, emergiram de um processo dinâmico de troca, discussão e construção coletiva de saberes.

Esse processo não apenas fortaleceu a formação de identidades, mas também trouxe à tona invisibilidades que ultrapassam os limites da escola e da vida profissional. As narrativas evidenciam silenciamentos construídos ao longo das trajetórias educativas das professoras, revelando suas experiências de aprender, ser e fazer. Ao serem compartilhadas, tais vivências se tornam saberes visíveis, legitimados e reconhecidos.

No excerto da narrativa escrita pela professora Aline, essa dinâmica se manifesta com clareza. Ela expressa algo que estava implícito em seu relato de maneira lúcida: a construção da identidade docente, os saberes que pavimentaram suas tomadas de decisões e as marcas de invisibilidade, solidão e silenciamento que ainda permeiam a profissão. Sua narrativa rompe com o que está posto, desvelando sentidos e saberes que emergem diretamente de sua experiência.

Além disso, a professora Aline evidencia um processo de autodescoberta e adaptação em sua prática pedagógica, especialmente no ensino de alunos com autismo. Inicialmente, ela se via como uma professora que confiava em métodos tradicionais, como decorar a sala e utilizar enfeites, baseando-se em experiências anteriores. No entanto, ao perceber que essas abordagens não atendiam às necessidades de seu aluno com autismo, dedicou-se a compreender melhor sua realidade, buscando novos caminhos para acolhê-lo e para promover um ensino mais inclusivo.

> Tive que me reconstruir. Eu era aquela professora que decorava a sala, colocava enfeites, por conta de minha experiência em outras instituições. Aprendi que isso era ruim para ele. Por conta dele estudei mais ainda o autismo. Vivia na internet lendo textos, assistindo vídeos, seguindo estudiosos nas redes sociais, tudo para saber como incluí-lo de verdade. Que desafio! Pesquisava atividades e de que forma as adequar para que eu pudesse alcançar aquele garoto, fazê-lo progredir em sua aprendizagem. Era um trabalho árduo. solitário, desafiador mas muito significativo (Aline, 2024)[10].

A narrativa da professora Aline revela seu compromisso com a inclusão, ao relatar sua jornada de estudo e adaptação para melhor atender um aluno com autismo. Dedicada a compreender essa condição, ela se lançou em uma busca incansável por conhecimento, recorrendo à internet, bem como aos livros, vídeos e estudos de especialistas. Seu empenho reflete não apenas a preocupação em oferecer um ensino mais eficaz, mas também sua disposição para transformar sua própria prática pedagógica.

---

[10] Relato da professora Aline, durante encontro na Universidade do Estado da Bahia, *campus Salvador*, no dia 18 de agosto de 2024.

Diante disso, observamos que o esforço solitário e autodidata na busca por atividades e estratégias específicas evidencia a flexibilidade e o comprometimento da docente em criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo. Assim, ao adaptar suas abordagens e repensar suas práticas, ela demonstra sensibilidade às necessidades individuais de seus alunos e reafirma seu papel como educadora em constante construção.

Nesse processo de narrar e refletir sobre sua trajetória, ela realiza um movimento de auto/co/con(formação), ressignificando sua identidade docente e reafirmando a importância da escuta, da experimentação e da transformação na prática pedagógica. Desse modo, a professora Aline, ao narrar e refletir com os pares sobre sua experiência, está simultaneamente reconstruindo sua identidade docente, de forma individual e coletiva, repensando suas práticas e compreendendo melhor sua trajetória profissional.

Assim sendo, a ideia de reviver, contar e recontar reforça que a narrativa se transforma a cada ressignificação, podendo se configurar como uma poderosa ferramenta de cura, integração, denúncia, anúncio e construção de identidade. Ao revisitar suas histórias, as pessoas têm a oportunidade de ressignificar momentos significativos de suas vidas, refletir sobre eles, compartilhar saberes e anunciar mudanças. Essa perspectiva se evidencia na fala da professora Aline durante a *pesquisaformação,* quando ela expressa a importância do compartilhamento de experiências e reflexões sobre sua trajetória como professora e mulher:

> Falar sobre mim e sobre o que faço em sala de aula é uma sensação muito boa, pois não apenas compartilho minhas conquistas, mas também as dores da solidão que, muitas vezes, enfrentamos sozinhas em nossa caminhada com os alunos. A rotina escolar é tão acelerada que, na maioria das vezes, não temos tempo nem para trocar experiências com os colegas, seja para compartilhar uma atividade interessante ou para discutir um problema, entende? A dinâmica da escola mudou. Essa liquidez do tempo acabou enfraquecendo o diálogo entre os professores, como se fosse algo planejado. Antes, tínhamos os ACs, mas agora, com as reservas externas e internas, as conversas se restringem à coordenadora e a poucos colegas, quando os horários coincidem. Tudo acontece de forma muito rápida, e essa falta de troca compromete tanto o compartilhamento de conhecimento quanto o fortalecimento profissional. Gostaria de ter mais momentos e espaços como este curso. Acredito que narrar nossas histórias não só ajudaria nossos colegas, mas também me auxiliaria a crescer e me aprimorar como professora (Aline, 2025)[11].

Ao vivenciar algumas etapas da *pesquisaformação*, a docente sinaliza que cada relato individual é significativo, rico e que nunca deve percorrer isoladamente. Isso, pois, quando dialogado com outras narrativas, contribui não só para o fortalecimento político, mas também

[11] Relato da professora Aline, durante roda de conversa realizada virtualmente na plataforma Google Meet, em abril de 2025.

para o compartilhamento de saberes, para a transformação e para a construção de uma memória coletiva educativa que reflete valores, conflitos e transformações sociais.

Assim como ela, percebo que, nesse percurso da escrita de si, as minhas narrativas como docente de crianças pequenas vão ganhando corpo e se transformando em relatos potentes e pedagógicos, entrelaçando-se a outras histórias que, juntas, atravessam o emaranhado da diversidade presente nos espaços da educação infantil. Esses espaços não apenas me convidaram a falar de mim, mas também me impulsionaram a escutar com muita atenção o outro, bem como a desenvolver novos percursos formativos. Dessa forma, fui construindo outras maneiras de me constituir como educadora, a partir dos saberes de quem vive o cotidiano da educação infantil.

Dessarte, ao assumir a pesquisa narrativa e (auto)biográfica, abraço com ela toda a complexidade da existência humana, haja vista que o existir, além de complexo, é diverso. Sobre isso, Morin (2011) propõe, em sua obra a "Introdução ao Pensamento Complexo", que a compreensão do mundo exige a integração de diversas perspectivas e níveis de análise, pois o que nos cerca é constituído de múltiplas inter-relações que configuram uma teia de complexidade e diversidade.

Essa abordagem nos convida a refletir e a olhar para a vida, para os saberes e para as experiências humanas de forma holística, reconhecendo que cada elemento, cada história e cada fenômeno possui nuances que enriquecem a compreensão global do existir. Portanto, assumo como compromisso ético e político, em minha pesquisa, a responsabilidade de olhar para as narrativas e histórias de vida de cada professora com uma visão ampla e holística. Para isso, elejo a sensibilidade e a atenção como princípios fundamentais para captar, na tematização, as nuances de suas trajetórias, reconhecendo que o conhecimento não é absoluto, mas diverso, subjetivo e moldado pelas experiências e interpretações de cada indivíduo.

Dessa forma, a pesquisa não apenas informa, mas também transforma e empodera aquelas que participam do processo investigativo. Ao privilegiar o diálogo e respeitar a temporalidade e a interconexão entre o individual e o coletivo, ela se torna uma lente profunda para a construção de um conhecimento tão vivo e dinâmico quanto as experiências que o originam. Como afirma Benjamin (1987), é preciso falar de mim e mover o outro a falar de si. Com isso, o autor defende que a experiência deve ser compartilhada através da narrativa, e que a base de qualquer narrativa, ficcional ou não, é a própria experiência. Segundo ele, somos todos contadores de histórias, quando produzimos relatos, compartilhamos memórias e inventamos ficção.

Diante disso, compreendo que o vir-a-ser da experiência ocorre por meio da narrativa, pois, no ato de escrever de forma viva, abre-se espaço para o vivido, para as experiências pedagógicas e para as histórias tecidas de maneira reflexiva. Esse processo possibilita a construção dos saberes pedagógicos na educação infantil. Assim sendo, cabe destacar que, na reflexão construída ao longo desse percurso, cada professora narradora participante da pesquisa se transformou em uma contadora de histórias, revelando saberes e ressignificando sua própria prática. Tal movimento não apenas evidenciou conhecimentos antes silenciados, mas também provocou mudanças na maneira como elas compreendem a si mesmas e aos outros.

Nesse processo de reflexão, afirmação, conscientização e valorização, a narrativa da professora Aline expressa o quanto o ato de narrar experiências promove a construção de saberes:

> Aprendi muito com aquelas crianças, com Mateus e sua mãe, hoje sou outra professora por conta de tê-los conhecido. Entendo a importância da inclusão, apesar de ser ainda um grande desafio vivenciá-la. Sem florear e nem fantasiar, pois é um desafio muito grande lidar com crianças atípicas, por conta de diversos fatores como a falta de formação específica, a falta de material adequado, a quantidade de crianças por turma, a ausência de ADI PNE para acompanhar as crianças, a falta de apoio mais direto e específico da gestão e coordenação da escola que também não sabem lidar com essas crianças. Por isso considero que esta foi uma experiência muito rica e desafiadora. Trazer essa narrativa para o papel percebo que cresci como profissional e como pessoa (Aline, 2025).

Ao construir minha proposta de pesquisa, nesse percurso, pensei em seguir os princípios epistemológico-políticos da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, e optei por uma abordagem qualitativa, pois compreendo que ela possibilita um olhar mais aprofundado sobre os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas complexas relações sociais. Para mim, foi essencial considerar o contexto em que os sujeitos estão inseridos, os espaços onde suas ações acontecem e os processos de interação que estabelecem com a realidade ao seu redor. Como destaca Guerra (2014), a pesquisa qualitativa enfatiza e valoriza a perspectiva dos participantes, reconhecendo que o pesquisador também é um sujeito capaz de produzir conhecimento.

Dessa forma, não me vejo apenas como uma observadora, mas como alguém que constrói saberes em diálogo com os sujeitos da pesquisa, acompanhando suas vivências e compreendendo seus significados. A abordagem qualitativa me permite captar os sentidos e as emoções que atravessam as experiências narradas. Além disso, conforme explica Minayo (2001), esse tipo de abordagem considera valores, crenças, costumes e atitudes, permitindo a investigação de aspectos que não podem ser reduzidos a números.

Enquanto pesquisadora, meu interesse se deu em compreender os significados, os motivos e as aspirações que emergem das narrativas. Assim, esta pesquisa se enraíza nesse campo de sentidos, buscando conhecer e compreender as narrativas pedagógicas compartilhadas pelas professoras narradoras da educação infantil. Tendo isso em vista, optei pela abordagem qualitativa, por considerar o estudo parte da construção de uma realidade no campo da subjetividade de formação identitária das professoras participantes da pesquisa.

Além disso, esta pesquisa foi desenvolvida por um viés de análise e reflexão, construindo interpretações e transformações, no movimento do cotidiano e com a narrativa viva e singular de cada professora. Nesse sentido, foram utilizadas as narrativas de experiências pedagógicas das professoras da educação infantil participantes da *Pesquisaformação* de Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Educação Básica, que se articulou ao Núcleo de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia do Departamento de Educação (DEDC) – *campus* I da UNEB –, intitulado "Entre escola e universidade: narrativas pedagógicas e diversidade na educação infantil".

Visto isso, na próxima seção, apresento, com detalhes, o percurso metodológico da pesquisa e o desenvolvimento da *Pesquisaformação* Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Educação Básica. Portanto, cabe explicitar que o foco central desta abordagem foi compreender como se estruturou esse percurso metodológico, a fim de perceber, conhecer/cartografar e tematizar os saberes produzidos nas narrativas das experiências pedagógicas. Busco, assim, refletir sobre os enredamentos da diversidade na educação infantil, a partir do protagonismo docente e dos significados atribuídos às suas práticas.

2.2 ENTRELUGARES DA DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA PESQUISA

No início do semestre 2024.1, na sala do grupo de pesquisa Diverso, fui surpreendida com o convite feito pela Profa. Dra. Jane Rios, minha orientadora, para participar da coordenação da *Pesquisaformação* Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas na Educação Básica. Isso, por entender que a proposta do curso se relacionava diretamente à problematização da minha pesquisa de mestrado, a saber: como a diversidade enreda as experiências pedagógicas das professoras da educação infantil?

Por esse viés, a *pesquisaformação* buscou cartografar narrativamente as experiências pedagógicas com a diversidade, construídas na educação infantil, a partir de relatos de futuros professores e docentes que atuam no Centro Municipal de Educação Infantil da Secretaria

Municipal de Salvador. Portanto, esta *pesquisaformação* fundamentou-se nos princípios do dispositivo político e epistemo-metodológico da DNEP, tendo a experiência como eixo central na (re)construção da memória e dos saberes pedagógicos produzidos no contexto escolar.

Trata-se de uma abordagem de formação e desenvolvimento profissional docente, na qual os relatos de experiência não apenas registram vivências, mas também geram uma nova política de produção do conhecimento, ressignificando práticas e fortalecendo a reflexão crítica sobre a atuação pedagógica. Assim, o curso utilizou o dispositivo político, epistemo-metodológico da DNEP, tendo a experiência como elemento fundante na (re)construção da memória dos saberes pedagógicos produzidos na escola, bem como se baseou em alguns princípios, como autoria, autonomia e coletividade, os quais auxiliaram na eleição, discussão e narração das experiências pedagógicas com as professoras da educação infantil, as quais produziram cartas e relatos narrativos.

Desse modo, entendemos a abordagem como uma forma de construir registros narrativos que valorizam as professoras como sujeitos que devam se autorizar na produção dos seus saberes. Tendo isso em vista, Menezes (2020) colabora ao dizer que a proposição da narrativa potencializa os saberes que são produzidos por docentes que se situam em um tempo/espaço profissional.

Nesse viés, cabe explicitar que o curso teve início no dia 15 de março de 2024, reunindo um grupo diverso de participantes: nove estudantes de Pedagogia, quatro professoras de educação infantil, atuantes em CMEIs de Salvador, uma professora da Universidade do Estado da Bahia e uma estudante de doutorado. A equipe de coordenação era composta pela professora Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios, pela doutoranda Luciana Nascimento e pela mestranda Daniela Oliveira.

Para divulgar o curso entre os professores da educação infantil, criamos um card informativo com detalhes sobre a duração, as datas de início e término, a ementa e os critérios de inscrição. Definimos como público-alvo profissionais estatutários dos CMEIs de Salvador que tivessem reserva externa nas quintas-feiras pela manhã. Com isso, a divulgação ocorreu pelas redes sociais, como Instagram e Facebook, além de grupos de WhatsApp.

Ademais, as inscrições foram feitas por meio de um formulário no Google Forms, o que resultou na inscrição de oito professoras. Para os estudantes da UNEB, a divulgação foi realizada internamente, durante uma feira promovida pela disciplina NID II, nas salas de aula do Departamento de Educação. Nessa ocasião, os alunos puderam escolher os projetos nos quais gostariam de se envolver. Ao final, nove estudantes se inscreveram, atendendo aos critérios estabelecidos: estar regularmente matriculado no terceiro semestre e ter disponibilidade para

encontros às quintas-feiras pela manhã. Para a professora da UNEB e a estudante de doutorado, foi aberta uma exceção para participação.

Com uma carga horária inicial de 45 horas, o curso foi estruturado em encontros semanais, às quintas-feiras, organizados em diferentes etapas: apresentação da proposta; oficinas (Apêndice B); giros narrativos (1, 2, 3 e 4); tessituras; produções textuais (como a carta pedagógica, a resposta à carta, a reescrita da carta e a transformação da carta em relato e do relato em documento pedagógico); edição pedagógica; publicação no Observatório; e um conversatório final. Cada encontro foi mediado pelas coordenadoras, que propuseram oficinas criativas e itinerantes, para estimular a interação do grupo, tornar o aprendizado mais leve e dinâmico, e ativar tanto a memória para a escrita quanto a oralidade para as narrativas. Dessa forma, o curso não apenas estruturou um processo formativo, mas também fortaleceu os laços entre os participantes, criando um espaço de partilha e reflexão sobre as experiências pedagógicas.

Seguimos durante oito meses de 2024 e demos continuidade em 2025, ultrapassando o que havíamos programado inicialmente. O curso foi planejado para 45 horas, mas, ao longo do processo, tivemos alguns desafios com as colaboradoras e, além disso, percebemos que, por adotar os princípios da DNEP, seria necessário expandi-lo, para atender plenamente às expectativas e aos objetivos propostos. Isso, pois a DNEP mobiliza todo o processo de escrita e reescrita, leituras e releituras, reflexão e reconstrução do saber pedagógico, bem como a ativação da memória escolar e o resgate das experiências individuais de cada participante, sempre respeitando seu próprio tempo.

A partilha, nem sempre, acontece de forma espontânea, e a escrita também pode não fluir naturalmente. Com isso, foi preciso investir no tempo e no cuidado, oferecendo uma atenção especial e cultivando a afetividade para gerar um dos princípios fundamentais da DNEP: a confiança. Nesse processo, seguimos os passos já trilhados pelos pesquisadores do grupo Diverso. Assim, cabe destacar que o trabalho com a Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas teve início em 2018, no referido grupo de pesquisa e, desde então, vem sendo ampliado anualmente, com a participação de novos grupos de professores da educação básica.

Nesse contexto, ressalto que o ato de narrar e documentar configura-se como um processo de entrelaçamento das experiências vivenciadas no cotidiano escolar, no qual os docentes se inscrevem nos modos de fazer a docência. De acordo com Rios (2022), a narrativa é um texto encarnado na vida, articulando as experiências e posicionando-as discursivamente. Trata-se de um ato responsivo e responsável, no qual nos situamos criticamente em relação ao

vivido. Assim, a centralidade das narrativas das experiências pedagógicas, construídas durante o curso, tornou-se a força propulsora para a produção de saberes, promovendo uma reflexão aprofundada do que se faz, vive e constrói no território da docência.

Para acessar esses relatos, além das oficinas coletivas, utilizamos inicialmente, como provocação, o dispositivo da carta (Apêndice A). Endereçadas e enviadas via correios, impregnadas de afeto, como nos tempos de outrora. A estratégia foi fantástica e possibilitou que as participantes do curso engendrassem as memórias de maneira afetiva e cuidadosa, além de abrolhar um sentimento de intimidade, acolhimento e confiança.

A carta tem o potencial de rememorar as experiências vividas, por meio de registro de ações individuais e coletivas apontadas pelas docentes da pesquisa. Ela, enquanto um dispositivo adotado no curso que se fundamentou nos princípios da DNEP, teve, nesta pesquisa, um papel colaborativo fundamental, demarcando o território narrativo de forma provocativa e entrelaçando as histórias de vida de cada professora com suas experiências pedagógicas. Nessa perspectiva, Camini (2012) reflete que a carta pedagógica necessita interagir, comunicar e provocar diálogo.

Dessa forma, desafiamos e convidamos cada professora da educação infantil e participantes da *pesquisaformação* a escreverem as cartas-respostas, conforme o que elas provocaram. Diante desse contexto, tomar como princípio os fundamentos da Documentação Narrativa de Experiência Pedagógica, apesar do pouco tempo para concluir o mestrado, alicerçou meus estudos para conduzir a presente pesquisa.

Os princípios da DNEP foram utilizados por ser um dispositivo metodológico, político e epistemológico, que integra e se entrelaça com todo o movimento da pesquisa narrativa e (auto)biográfica desenvolvido na minha pesquisa. A DNEP é um dispositivo que envolve e permite reflexão, autoria e construção de saberes que parte de um trabalho coletivo. Originou-se na Argentina, construída pelo Prof. Daniel Suárez, na Universidade de Buenos Aires, nos anos 2000, a partir do desafio de produzir uma outra política de conhecimento (Suárez, 2007).

Ainda, trata-se de um dispositivo político-epistemo-metodológico vinculado à perspectiva da *pesquisaformação*, que mobiliza a (re)construção da memória pedagógica dos docentes a partir do relato narrativo dos acontecimentos cotidianos da escola (Rios, 2022). Tem como princípios a horizontalidade, alteridade, inclusão, dialogicidade e a ancestralidade, que suscitam aprendizagens para aprender a perceber, ouvir e conhecer o que pulsa nas experiências pedagógicas produzidas por diferentes saberes que atravessam o cotidiano escolar.

Assim, a documentação narrativa de experiência pedagógica fundamenta-se no vivido, em que o narrar se constitui em movimentos de autoformação, coformação e conformação . Conforme Suárez (2007, p. 16),

> La relevancia que adquiere la documentación narrativa de las próprias experiencias escolares por parte de los docentes radica en el enorme potencial que contienen estos relatos pedagógicos, para enseñarnos a interpretar el mundo escolar desde el punto de vista de sus protagonistas. De esta manera, al tejer sus narraciones los docentes se comunican su sabiduría práctica y, al mismo tiempo, permiten a otros desterjelas para volver explícito lo implícito y comprender qué hay detrás de esa sabiduría. Es decir, la narrativa estructura la experiencia, y los relatos son una forma de conocerla, reflexionar sobre ella, transmitirla y compartirla con otros.

Percebo que as narrativas das próprias experiências escolares compartilhadas na *pesquisaformação* pelas professoras tinham um enorme potencial, porém elas se mantinham veladas, silenciadas e desperdiçadas (Santos, 2002) no percurso solitário que as docentes trilharam. Ao relatar sobre suas experiências pedagógicas, elas não estavam apenas registrando memórias, mas também criando um caminho para interpretar o mundo escolar a partir do olhar de quem o vivencia diariamente, promovendo, paralelamente, uma troca de saberes para aquelas estudantes iniciantes do curso de Pedagogia.

Ao tecer as narrativas, elas compartilham saberes pedagógicos e, ao mesmo tempo, permitem que outros desvendem o que está por trás dela. A narrativa, então, se torna mais do que um simples relato; ela estrutura as experiências, permite refletir sobre elas, transmite aprendizados e compartilha com outros, bem como amplia a compreensão coletiva sobre a prática docente.

Com base nisso, nas próximas seções, foram apresentados os dispositivos fundamentais que contribuíram para a construção das narrativas e para a política de conhecimento das colaboradoras. Desse modo, o intuito foi promover um processo de reflexividade, no qual sentidos e saberes foram revelados.

2.3 NAS ASAS DO CORREIO

Era uma manhã ensolarada de março, uma típica quinta-feira, em que o ar carregava a expectativa do novo. Na acolhedora sala do PPGEduc, preparamos cada detalhe para recepcionar as participantes do curso. Um *coffee break* cuidadosamente organizado aguardava sobre a mesa, enquanto o espaço se enchia, pouco a pouco, de sorrisos, cumprimentos e conversas animadas.

À medida que chegavam, observávamos como se distribuíam naturalmente: as estudantes agrupavam-se entre si, as professoras ocupavam uma mesma fileira, e as participantes externas também se sentaram juntas, de modo a formar pequenos núcleos de afinidade. Percebendo essa organização espontânea, propusemos uma dinâmica, para que se misturassem, incentivando novas conexões e diálogos inesperados.

Com todas integradas, seguimos para a apresentação das coordenadoras e do curso. O ambiente foi tomado por um momento de escuta atenta, em que cada participante compartilhou suas expectativas, inquietações e, também, seus desejos. Cada palavra revelava um pouco da trajetória e das motivações que as levaram até ali, fortalecendo o sentido daquele encontro.

Ao final, entregamos a Cápsula dos Desejos (Apêndice C) – um dispositivo simbólico que convidava cada uma a escrever sobre si mesma, assim como acerca dos seus anseios e de suas projeções para o curso. Explicamos que essa cápsula seria aberta apenas ao término da jornada, funcionando como um convite à escrita intimista e reflexiva. Ao registrar no papel sentimentos e pensamentos, ativamos um movimento interno de projeção do que queremos construir. Assim, demos início ao curso com um olhar atento e afetuoso, preparando o terreno para os próximos encontros e para tudo o que viria a florescer ao longo do caminho.

A cada novo encontro, trazíamos uma surpresa: uma oficina diferente, uma proposta inusitada, sempre buscando criar um ambiente em que as narrativas pudessem emergir de forma genuína, espontânea e conectada. Queríamos que a escrita fluísse sem pressões, como um convite ao pertencimento. Então, surgiu a ideia de algo especial: escrever uma carta personalizada para cada participante. Mas não seria uma carta qualquer, ela precisava carregar afeto, acolhimento e uma pitada de mistério, de forma a despertar a nostalgia de receber correspondências escritas à mão, como nos tempos em que o correio ainda era uma ponte entre afetos distantes.

A carta, enquanto gênero narrativo, tem uma longa tradição na comunicação interpessoal e traduzia perfeitamente nossa intenção: ser, ao mesmo tempo, íntima e aberta, promovendo um chamado repleto de cuidado e escuta. Com isso, para dar ainda mais significado a esse gesto, inspiramo-nos em Paulo Freire, especialmente em “Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos”.

Freire (2022) defendia que as cartas deveriam expressar seriedade e segurança, sem perder a abertura ao diálogo, permitindo que quem as lê se sinta convidado a uma conversa contínua, permeada por curiosidade, dúvida, afeto e crítica. Assim, buscamos criar um convite que ressoasse com essa ideia de educação dialógica, em que o conhecimento se constrói

coletivamente e de forma horizontal. Mais do que um simples gesto, a carta deveria ser um dispositivo de aproximação, um espaço de trocas e descobertas.

Tendo isso em vista, elas foram enviadas à moda antiga, pelos correios. O que antes era uma intenção, transformou-se em um momento de expectativa. Será que chegariam ao destino certo? Como cada uma reagiria ao receber um envelope inesperado em meio aos boletos e às correspondências rotineiras? A resposta veio rápido, em mensagens entusiasmadas que chegavam no meu WhatsApp:

> 'Amei a carta! Há muito tempo não recebia uma!' (Marluce);
> 'Que coisa linda! Me senti importante!' (Professora Zenir);
> 'Minha mãe achou que era cobrança. Eu também! Hoje em dia, ninguém recebe cartas!' (Yasmin);
> 'Foi uma forma curiosa e cuidadosa de se aproximar de mim. Obrigada! Responderei assim que puder' (Mariângela);
> 'Que gentileza! Me senti tão próxima de vocês! Obrigada pela atenção' (Aline).

Os comentários foram muitos e cada um trazia consigo a prova do que já intuímos: a carta atravessa a fronteira entre o pessoal e o impessoal. Ela tem o poder de aproximar, agregar e convocar para um diálogo mais leve. A partir dela, a intimidade do grupo começou a se constituir de forma mais profunda. O falar, o sentir, o chorar, os gestos e as expressões foram, pouco a pouco, encontrando espaço na escrita das narrativas.

A carta foi mais do que um convite. Ela foi um primeiro fio tecido nessa rede de afetos e partilhas. Na verdade, a intenção foi instigar um movimento em que as participantes do curso fossem provocadas a participar de reflexões (auto)biográficas, para que se vissem como protagonistas da sua própria história. Além disso, foi uma maneira de convocar cada uma para uma escrita inicial, falando de si mesma e reconhecendo experiências que as levaram àquele momento: a docência.

Seguimos, então, para o segundo encontro, no qual ocorreu a leitura individual da carta recebida, sendo permeado por uma escuta atenta. Nem todas leram, algumas preferiram guardar para si o sentimento que a carta tinha provocado, ficaram reflexivas. Houve quem quisesse ler, muitas com a voz embargada pelo choro, outras com o semblante de contemplação que a carta provocou. A carta tem esse potencial mágico de gerar sentimentos nas pessoas.

A leitura provocou no outro e em si um convite para reflexão da sua história, que comove, grita e pulsa em suas veias, revelando as formas de ser e existir como mulher e professora. Diante desse cenário, a professora Zenir nos convocou para esta reflexão, durante a sua fala, enquanto compartilhávamos nossos sentimento e as impressões sobre o que a carta convocou:

> A carta veio em um momento certo, recebê-la foi um presente e um convite à pausa e reflexão. Algo tão raro nos dias de hoje né? Nunca em minha vida pensei em receber esse presente via correios, que sensação maravilhosa! Me sinto honrada, agraciada e provocada a parar e a refletir ao ler a provocação que a carta trazia. Como cheguei até aqui? Parei e pensei: O quanto já caminhei para chegar até aqui…foram tantos caminhos, obstáculos que me sinto grandiosa pelo percurso que fiz e isso não é um sentimento corriqueiro, pois como a rotina que levamos não nos damos conta o quanto já caminhamos, aprendemos, ensinamos e nos tornamos (Zenir, 2025)[12].

Zenir, ao falar sobre seu sentimento de receber a carta, foi levada a revisitar toda sua trajetória, por meio das palavras que foram entrelaçadas como o passado, o presente e o futuro. Ela define quem ela é, refletindo suas crenças, seus valores e a relação com o outro. À medida que ela rememora e ouve a si mesma, compreende e toma consciência das suas experiências e emoções, que promoveram a capacidade de comunicar e dar sentido para suas vivências como mulher e professora.

À vista disso, Menezes e Rios (2021) revelam que, ao narrar, as pessoas se deparam com as próprias experiências construídas, e submetem seu olhar sobre o mundo, bem como sobre a dialogicidade e a reinterpretação dos sentidos produzidos. Assim, seguimos, através das cartas, construindo um espaço narrativo, constituído por registros escritos das experiências pedagógicas formadas por autorias docentes, desenvolvendo, então, um processo colaborativo entre pares, de reflexões em torno das narrativas orais e escritas, com o intuito de promover o relato de experiências pedagógicas enredadas com a diversidade na educação infantil, as quais são invisibilizadas no cotidiano das escolas e nos processos de formação docente.

2.4 PEÇAS,COMPOSIÇÕES E SENTIDOS

> A tematização pedagógica pode ser caracterizada como fruto do trabalho hermenêutico realizado pelos próprios narradores, ‘uma interpretação surgida da leitura dos relatos que a modo de hipótese, permite construir como um problema pedagógico, algo que não se havia revelado como tal ou que se encontra, selecionado, secreto ou dissimulado’ (Dávila, 2014, p. 97 *apud* Faria; Bragança, 2025, p. 97).

Ao trazer como epígrafe o pensamento de Faria e Bragança (2025), reflito sobre a tematização como um processo hermenêutico, inserido no cerne da investigação formativa. Esse processo não se limita a um exercício acadêmico ou técnico, mas amplia as formas de compartilhamento, discussão e construção coletiva do conhecimento. O aspecto hermenêutico, enfatizado pelas autoras, refere-se à arte de interpretar e compreender, partindo do princípio de

[12] Relato da professora Zenir, durante roda de conversa realizada virtualmente na plataforma Google Meet, em abril de 2025.

que o conhecimento não se constrói de forma isolada, mas emerge do diálogo entre todos os envolvidos na pesquisa.

Antes de realizar as interpretações e incorporar as narrativas das professoras da educação infantil ao corpo da pesquisa, e para atender aos objetivos específicos aqui apresentados, senti a necessidade de dialogar com autoras que, antes de mim, já haviam trilhado caminhos semelhantes de tematização pedagógica. Ao entrar em contato com os textos dessas teóricas, compreendi a importância de realizar um processo interpretativo que não fosse solitário, mas, sim, coletivo, envolvendo as professoras colaboradoras da pesquisa – mulheres que, após participarem da *pesquisaformação*, descrita nas seções anteriores, tinham elaborado seus relatos finais.

No entanto, percebi que ainda faltava um momento essencial nesse percurso: o compartilhamento coletivo dessas narrativas já construídas e a construção conjunta de sentidos a partir delas. Esse momento, para mim, tornava-se indispensável, para que a escuta e a troca entre nós continuassem a tecer o processo reflexivo da pesquisa. Dessa forma, a interpretação, nesse contexto, não poderia ocorrer de forma isolada ou unilateral. Foi fundamental criar um espaço de escuta e reflexão coletiva, no qual pudéssemos, juntas, respeitar a singularidade de cada relato de experiência e, ao mesmo tempo, construir sentidos compartilhados. A intenção foi utilizar o dispositivo da roda de conversa e criar um ambiente propício à interpretação compartilhada, à escuta sensível e à ressignificação pedagógica das experiências vividas.

De acordo com Argnani e D'Ávila (2021), Faria e Bragança (2025) e Suárez *et al.* (2021), a tematização vai além da simples narrativa de experiência. Trata-se de um processo reflexivo, que promove a análise coletiva das experiências, permitindo sua reconstrução e compreensão como fontes legítimas de conhecimento pedagógico. Ao identificar núcleos de sentido, esse movimento favorece uma prática investigativa e crítica, fortalecendo a formação docente e ampliando a consciência sobre o fazer educativo.

A partir dessas compreensões e inspirada no processo de tematização desenvolvido por Faria e Bragança (2025), decidi construir etapas que dessem forma às rodas de conversa, concebendo-as como espaços estratégicos de escuta sensível, diálogo significativo e construção coletiva de sentidos. Meu desejo profundo era que esses encontros não fossem apenas momentos de fala, mas oportunidades reais de escuta profunda e de troca entre as professoras envolvidas na pesquisa.

Sob essa perspectiva, as rodas de conversa promoveram o que Gadamer (2007) denomina como uma fusão de horizontes, um processo que se realiza na vivência da relação eu-tu. Esse tipo de encontro só se torna possível quando há uma abertura genuína para o outro: a

disposição de escutar sua voz, acolher seu texto com respeito e reconhecer o seu horizonte histórico como legítimo e singular. A alteridade, nesse contexto, não é apenas um conceito, mas uma prática viva que atravessa cada gesto, cada palavra e cada silêncio compartilhado.

Nesse cenário, as rodas de conversa tornaram-se um espaço privilegiado para repensar a docência, possibilitando a problematização e a reflexão dos saberes que emergiam das narrativas compartilhadas. Elas não apenas propiciaram o contato com a experiência vivida, mas também ampliaram as possibilidades de significar e ressignificar essas vivências, numa dinâmica horizontal, sensível e crítica. Como afirmou Freire (1991, p. 16), trata-se de "participar coletivamente da construção de um saber, que vai além do saber de pura experiência feito, que leve em conta as suas necessidades e o torne instrumento de luta, possibilitando-lhe transformar-se em sujeito da sua própria história".

As rodas de conversa (Apêndice D) contribuíram diretamente para o processo de tematização das narrativas, servindo como apoio na organização das ideias e dos conflitos, no esclarecimento de dúvidas e, acima de tudo, na vivência de um processo formativo coletivo, capaz de afetar e transformar cada sujeito envolvido. Diante disso, estruturei-as a partir de momentos estratégicos de escuta atenta, diálogo aberto e produção conjunta de sentidos, guiando os encontros pelos seguintes passos:

a) compartilhamento, com a leitura dos relatos prontos: esse primeiro momento foi dedicado à escuta atenta dos relatos construídos pelas professoras colaboradoras. Nesse espaço, cada participante pôde compartilhar sua experiência pedagógica em um ambiente acolhedor, livre de julgamentos, de modo a fortalecer o vínculo entre vivência pessoal e profissional. A escuta foi entendida como uma abertura ao outro, elemento essencial para a interpretação coletiva;
b) reflexões sobre o texto, cartografando os saberes pedagógicos produzidos nas experiências com a diversidade na educação infantil: após a escuta das narrativas, passamos à identificação dos núcleos de sentido, ou seja, temas, tensões ou questões pedagógicas que emergiram dos relatos. As professoras faziam reflexões e, para auxiliá-las nesse movimento, as guiamos com perguntas como: como a diversidade enredou as experiências pedagógicas? Quais experiências pedagógicas foram eleitas? Quais saberes foram produzidos? Como esses saberes produzem sentidos sobre a diversidade na educação infantil? Com isso, as participantes dialogaram sobre os núcleos identificados, propondo interpretações, resgatando sentimentos e fazendo conexões com outras experiências. O objetivo foi ir além da descrição dos fatos, buscando compreender os sentidos subjacentes às experiências relatadas;

c) discutir e sinalizar pontos-chave, apresentando três palavras-chave de cada narrativa: a escolha dos termos foi feita individualmente e depois compartilhada no grupo. Dessa maneira, promoveu reflexões e criou um arcabouço de ideias para a construção dos prólogos coletivos;

d) escolher coletivamente o título da narrativa apresentada: também foi um momento importante, pois, a cada título sugerido, ocorreram interpretações coletivas do que continha nele e que refletiam na ideia principal do texto. O individual intercruzou o coletivo;

e) apresentação individual do resumo da narrativa e criação coletiva do prólogo para cada narrativa: os registros revelaram a profundidade do processo formativo e a potência da tematização como método de pesquisa e formação.

Visto isso, cabe explicitar que, para que o processo de tematização pedagógica ocorresse de maneira significativa, foi necessário que o grupo de professoras narradoras e autoras atuassem de forma coletiva. Esse movimento envolveu, inicialmente, a construção da tematização, a partir dos relatos de experiências, com atenção especial às questões e problemáticas que emergiam dos textos. Em seguida, foi fundamental captar, perceber e reconhecer os propósitos, as intenções e os significados que se manifestavam nas particularidades de cada história produzida.

Para organizar esses encontros das rodas de conversa, retomei o uso do dispositivo da carta enviada via correios (Apêndice E), como forma afetiva de convidar e preparar as participantes para o movimento interpretativo que estávamos prestes a vivenciar. Das quatro professoras participantes do curso de *pesquisaformação*, apenas três concluíram e participaram desse momento da roda. Nessas cartas, informei o dia e horário dos encontros, além de explicar como eles ocorreriam, especialmente no que diz respeito à dinâmica das nossas rodas de conversa. Também incluí orientações sobre algumas atividades que precisariam ser preparadas previamente, com o objetivo de otimizar o tempo durante as sessões e favorecer um melhor aproveitamento coletivo.

As rodas de conversa ocorreram em dois dias, distribuídos em momentos distintos, realizados remotamente, por meio da plataforma Google Meet, totalizando uma carga horária de cinco horas cada uma. Nesse cenário, no primeiro encontro, o principal objetivo foi criar um ambiente de escuta sensível e acolhedora, que favorecesse o compartilhamento das narrativas construídas pelas participantes. Cada professora narradora teve a oportunidade de ler sobre sua experiência pedagógica, enquanto as demais escutavam atentamente, registrando percepções, perguntas e sentimentos que emergiram ao longo da escuta.

Esse encontro também foi útil para iniciarmos a identificação de núcleos de sentido, a partir das recorrências, tensões ou questões que surgiam nos relatos. As participantes foram incentivadas a olhar para o vivido com outros olhos, não apenas como fatos isolados, mas como experiências carregadas de intencionalidade pedagógica. No segundo momento, com os núcleos de sentido identificados anteriormente, estes foram retomados coletivamente. Por meio do diálogo, a pesquisadora e as participantes narradoras da pesquisa propuseram interpretações, lançaram provocações e estabeleceram conexões com suas próprias práticas, refletindo sobre os sentidos ocultos presentes nas experiências narradas.

No segundo encontro, as professoras elegeram, coletivamente, palavras-chave que traduziam a ideia central de cada texto e, coletivamente, ajudaram na escolha do título de cada narrativa. Foi um momento enriquecedor, em que a escuta do outro e o cuidado, aliados à análise coletiva, permitiram ressignificar as práticas compartilhadas. Por fim, a partir desse processo interpretativo e da leitura dos prólogos construídos individualmente, todas as professoras colaboradoras foram convidadas a elaborar um prólogo coletivo. Assim, as rodas de conversa se consolidaram como um espaço potente de formação, no qual a experiência vivida se transforma em conhecimento pedagógico.

Nesse contexto, a tematização pedagógica das narrativas construídas nos conduziram à capacidade de enxergar além do óbvio. Configurou-se como uma estratégia de investigação para a reconstrução e disponibilização públicas dos sentidos, compreensões e interpretações pedagógicas desenvolvidas pelas docentes (Argnani; D'Ávila, 2021). Muitas vezes, aquilo que aparenta ser apenas um relato cotidiano ou uma experiência isolada pode conter um problema pedagógico ainda não identificado ou mesmo uma situação valorizada.

Com isso, D'Ávila (2014 *apud* Faria; Bragança, 2025) explicita que a tematização pedagógica pode ser caracterizada como fruto de um trabalho hermenêutico realizado pelos próprios narradores, uma interpretação surgida das leituras dos relatos, revelando algo secreto ou dissimulado. Como pesquisadora, meu papel, juntamente com minhas professoras narradoras e autoras, foi interpretar essas histórias e atribuir-lhes um sentido que, à primeira vista, parecia desconexo ou até invisível.

Assim, ao escutar a leitura de cada relato, sentia-me desvendando, pouco a pouco, camadas ocultas de significado. Na roda de conversa, durante nosso diálogo coletivo, percebemos como aquilo que antes parecia trivial ou insignificante começava a se revelar como um desafio educacional que exige reflexão e análise crítica. Esse processo hermenêutico (D'Ávila, 2016), ou seja, a busca por sentidos ocultos, permitiu a transformação de uma

experiência vivida em uma questão pedagógica, trazendo à tona aspectos anteriormente encobertos pela rotina.

Visto isso, vale ressaltar que, na fala da professora Renata, tal questão se manifesta de maneira especialmente marcante:

> Compartilhar minha narrativa sobre a questão de gênero e ser provocada pelos comentários de vocês me permitiu enxergar minha experiência pedagógica com minha turminha de uma forma completamente diferente. Percebi que aquela experiência, que antes eu via como parte da rotina ou como um simples movimento pedagógico, na verdade me convidava a sair do lugar comum e repensar minha prática. Hoje entendo que as reflexões surgidas nesse processo me conduziram a novos caminhos, ampliando os sentidos e significados da minha atuação como educadora. Me sinto privilegiada por essa construção de saber, que até então não tinha tanto sentido assim (Renata, 2025)[13].

A partir de sua fala, é possível perceber como o processo de escuta, partilha e interpretação coletiva da sua narrativa contribuiu para tornar o implícito em explícito (Suárez, 2007), bem como para ressignificar a prática docente, revelando que o cotidiano escolar, muitas vezes subestimado, está repleto de potencialidades formativas e pedagógicas. Dessa forma, tematizar pedagogicamente uma experiência não significa apenas narrá-la, mas interpretá-la de maneira crítica, questionando e reconstruindo seu significado.

Com isso, entendo-a como reflexão sobre o processo de investigação-ação-formação (Faria, 2018). Isso, haja vista que o olhar atento e investigativo das professoras colaboradoras da pesquisa pode transformar as narrativas em uma fonte valiosa de aprendizado e reflexão. Nesse aspecto, afirmamos que a tematização promove esse movimento contínuo de imersão e reflexão, no qual as ideias não são apenas transmitidas, mas também questionadas e reformuladas.

Desse modo, os saberes que emergem desta investigação não são resultados de uma análise solitária, mas, sim, fruto de um esforço coletivo de construção, em que cada contribuição lança nova luz sobre a compreensão do tema. Esse caráter compartilhado do conhecimento torna-se evidente durante uma das rodas de conversa, quando a professora Aline, após concluir a leitura de sua narrativa, é interpelada por uma colega emocionada:

> – Aline, você percebeu que sua atitude diante de Mateus convocou todos à sua volta para uma mudança de pensamento, para uma nova forma de olhar e valorizar o outro? Quantas transformações você provocou em quem estava ao seu redor! Você foi a única que acreditou naquela mãe, que viu em Mateus a possibilidade de ir além! Foi a única que ousou desacreditar dos rótulos que o classificavam como incapaz. Você fez uma criança com TEA acreditar em si mesma, e mais do que isso, aprender. Que honra conhecer seu relato! (Renata, 2025).

[13] Relato da professora Renata, durante roda de conversa realizada virtualmente na plataforma Google Meet, em abril de 2025.

Esse momento, atravessado por reconhecimento e afeto, desencadeou um movimento contínuo de reflexão e imersão, revelando saberes antes silenciados e evidenciando a potência das narrativas compartilhadas. Os deslocamentos provocados por essas histórias são capazes de mobilizar reflexões profundas, tocar afetivamente e transformar tanto quem escreve quanto quem escuta, instaurando um espaço de escuta sensível e de construção coletiva de sentidos.

Nesse contexto, a tematização se revela como um processo fundamental dentro da DNEP. De acordo com Suárez *et al*. (2021), tematizar significa construir núcleos de sentido a partir das histórias narradas, ideias centrais que condensam significados e formas de ver o mundo, emergindo das experiências pedagógicas vividas. Esses núcleos, portanto, permitem uma análise mais profunda e abrangente dos acontecimentos relatados, de modo a facilitar a compreensão e interpretação das práticas, e a contribuir, de forma concreta, para a criação de novos conhecimentos e para a reinvenção da ação docente.

Diante disso, tal dimensão da tematização torna-se visível quando, durante uma das rodas de conversa, a professora Zenir pergunta à professora Aline quais sentidos a experiência com seu aluno, diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), trouxe para sua vida profissional e pessoal. A resposta de Aline nasce atravessada por uma tomada de consciência, um saber que, até então, permanecia adormecido dentro de si, por estar naturalizado em meio à rotina intensa da docência na educação infantil. Com emoção, ela compartilha:

> Olha, colega... a gente sabe o quanto a dinâmica da docência na educação infantil nos deixa cega, né? Para mim, o que fiz com Mateus, garantir sua inclusão, mesmo que de forma parcial, dentro das possibilidades que a escola me oferecia, antes desse momento de escrita e reflexão, era algo que eu via como comum. Algo que qualquer professora que realmente pensa e se importa com as crianças faria, independente de como elas sejam. Mas agora, olhando com mais atenção, vejo que o sentido que Mateus trouxe para minha constituição como professora é muito maior do que eu imaginava. Fiz tantas coisas com ele... e depois dele! Eu me reconstruí. Entendi que ensinar é isso: é ir além das possibilidades que nos são oferecidas. Ensinar é um processo contínuo de aprendizagem, adaptação, doação, amor e compaixão (Aline, 2025).

O depoimento de Aline mostra a força que a narrativa tem de ressignificar a prática. Ao revisitar sua experiência, ela não apenas reconhece o impacto de suas ações, mas também transforma esse reconhecimento em conhecimento pedagógico, um saber que nasce do vivido, mas só se torna consciente no encontro com o outro e no movimento coletivo de reflexão. Além disso, Rios (2022) diz que o vivido se reveste de outras políticas de sentidos, demarcadas por reflexões que extrapolam o universo circunscrito à sala de aula. Dessa forma, passa-se do mundo vivido para o mundo do texto, configurando o movimento de auto/con/formação.

Nesse cenário, as narrativas documentadas e tematizadas criaram condições para que as professoras narradoras e autoras mobilizassem reflexões e sentidos diante de suas experiências pedagógicas, gerando, dessa forma, um processo de auto/co/conformação, a partir das rodas de conversa sobre a produção construída. Como afirma Rios (2020, p. 22),

> As experiências narradas ganham centralidade na reconstrução do saber pedagógico, na ativação da memória da escola e na intervenção do campo educativo. Ao narrar as experiências pedagógicas a partir da artesania das práticas, são tecidos saberes que desvelam outras ontologias nos modos de ser professor. Instaura-se um movimento de co-presença e co-pertença às formas de conhecer o mundo escolar a partir do que é construído na fissura do sistema educacional.

Assim, ao revisitar, narrar e refletir coletivamente sobre suas práticas, as professoras não apenas constroem saberes, ativam memórias e reconhecem sentidos antes silenciados, como também inauguram novas formas de estar no espaço educativo, bem como de pertencer a ele. Logo, o que se desenhou nesse percurso foi mais do que uma análise coletiva sobre o fazer docente, mas a construção de um espaço de escuta, afetação e transformação, no qual o saber pedagógico se reinventa a partir da experiência, da alteridade e da presença do outro. Um processo potente de reconstrução do ser professora, que resiste, afirma e transforma.

3 ENTRE NARRATIVAS E TEMATIZAÇÕES

> Toda narrativa é uma reunião de fragmentos. Fragmentos de tempo, de experiências, de sentidos, de sentimentos dispersos que se encontram no ato de contar e escrever (Daniela Almeida de O. Lima, 2025).

Essa epígrafe nasce da própria travessia que venho realizando durante a escrita desta dissertação, e no contato intenso com o campo de pesquisa. A leitura de autores como Benjamin (1987), Bondía (2002) e Rios (2022) me levou a compreender que somos, cada um de nós, feitos de *fragmento*s, pedaços de histórias, afetos e experiências, que, ao se encontrarem, compõem um *mosaico* inacabado. Um verdadeiro *quebra-cabeça* atravessado pelo imprevisível, pelo incerto e pelo inesperado.

A experiência que nos constitui como professoras da educação infantil não é algo pronto, dado ou acabado. Ao contrário, ela é construída no caminhar, edificada por nossas trajetórias e pelas marcas que cada experiência imprime em nós. Essas experiências nos atravessam, afetam-nos, transformam-nos (Bondía, 2002), desorganizam-nos e, ao mesmo tempo, organizam-nos.

A construção de saberes carrega em si a potência da transformação, tanto de quem vive quanto de quem escuta e compartilha. Assim, conhecer as trajetórias de cada professora até chegar à educação infantil foi essencial para compreender suas escolhas pedagógicas e os percursos formativos que preferiram seguir. Ao mergulhar em suas histórias, também fui tocada. Suas vivências ecoaram na minha própria trajetória. A pesquisa, então, tornou-se um convite profundo à autorreflexão, revelando o quanto minhas experiências também se ressignificaram nesse processo.

Os relatos construídos pelas professoras da educação infantil em contextos com a diversidade são mais do que simples narrativas: são expressões de autoria, singularidade, esperança, amor e retomada de consciência sobre o seu saber e a importância de ser educadora. Cartografar esses relatos me levou a visualizar, organizar e interpretar cada história. A cada movimento realizado, foi possível montar, *peça* por *peça*, as trajetórias dessas professoras, caminhos entrelaçadas por saberes que, construídos no processo de escuta de suas experiências e práticas, foram ganhando forma.

Em suas histórias, elas revelam uma luta cotidiana de resistência, diante das limitações impostas pela profissão e, ao mesmo tempo, anunciam as frestas por onde a diversidade entra e transforma as práticas pedagógicas. Ao narrar suas experiências com as políticas da diferença,

estas mostram os entrelaçamentos entre suas histórias de vida/profissão e os contextos escolares em que atuam.

Tanto nas discussões escritas quanto nas narradas, as professoras narradoras e autoras trouxeram experiências ricas, relacionadas à diversidade de gênero e ao TEA, revelando os desafios encontrados, os incentivos recebidos e os saberes e aprendizagens construídos durante os atravessamentos vivenciados na escrita das narrativas, no processo de *pesquisaformação* e na tematização das experiências. Juntas, vivemos alegrias, angústias e incertezas.

A cada relato lido e refletido, fomos atravessadas por perguntas, silêncios e descobertas. Como nos lembra Emilião (2023), a dúvida e a incerteza não são falhas no processo de pesquisa. Reconhecer que não há uma verdade única ou compreensão absoluta é acolher os pontos cegos, as lacunas, bem como permitir que o conhecimento se faça no movimento, na abertura e na escuta.

Dessa forma, ter contato com essas experiências foi fundamental para minha própria construção teórica. Portanto, cada narrativa apresentada nas páginas seguintes desta dissertação está atravessada por emoções, tensões, erros e descobertas, nada se encaixa em fórmulas prontas. A pesquisa, longe de ser linear, é viva, marcada por movimentos, pausas e transformações. Nesse sentido, ela se compromete a tecer compreensões abertas, que acolham os desafios e as potências das professoras da educação infantil ao construírem práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade, não como problema, mas como potência.

Suas vozes instauram um protagonismo docente que emerge do cotidiano, evidenciando saberes, afetos e compromissos que não cabem nos discursos prontos, mas que ganham força no ato de contar, escutar e (re)existir. Um verdadeiro fazer freiriano, que, em seus escritos, revela-nos a beleza e o poder de ensinar, educar por amor, com criticidade e respeito ao outro. Por essa perspectiva, decidimos incluir os relatos completos de cada uma delas nas páginas seguintes, como sinal de respeito pelo que escreveram, construíram e validaram como saber.

Com isso, ressaltamos que as interpretações construídas entre pares expressaram saberes e sentidos dos enredamentos da diversidade nas experiências pedagógicas construídas na educação infantil. Não faria sentido fragmentar esses relatos, apresentando apenas partes de suas histórias, tendo em vista que cada narrativa é um todo orgânico, e desmembrá-las seria romper com o enredo e apagar a beleza e a nobreza de sua inteireza.

Logo, como sinalizei na epígrafe, embora as experiências sejam compostas por fragmentos, no movimento de reuni-los, conseguimos contemplar o vivido em sua plenitude. Assim, ao percorrer cada relato por inteiro, será possível perceber e contemplar como as

concepções sobre diversidade e diferença vão se delineando e se entrecruzando com questões centrais da infância, da docência e da educação infantil.

Desse modo, as interpretações aqui construídas não têm a pretensão de estabelecer verdades absolutas, mas de evidenciar percepções, sentidos e significados produzidos pelas professoras em suas experiências pedagógicas. Essas compreensões conduzem a reflexões potentes sobre os modos como cada educadora ressignificou sua prática diante dos desafios e das potências da diversidade. Suas ações e enfrentamentos emergem como formas singulares de estar com as crianças, revelando práticas vivas, situadas e em constante processo de reinvenção.

Visto isso, as próximas seções aprofundam o percurso traçado até aqui, dando continuidade ao movimento de escuta, interpretação e reflexão das experiências narradas pelas professoras participantes. A estrutura da próxima parte desta dissertação será composta pelos prólogos, que introduzirão os relatos completos de cada professora, tematizados a partir de suas vivências.

Os prólogos e os relatos foram tematizados como expressões vivas de experiências pedagógicas que se entrelaçam com a diversidade e com as múltiplas infâncias que os constituem. Diante disso, cada narrativa escrita foi compreendida como um campo fértil de significados e afetos, em que a prática educativa se reinventa a partir dos encontros com o outro, com a diferença e com o inusitado que emerge no cotidiano das salas de aula.

Dessa forma, o movimento entre ir e vir na escrita foi tão vital quanto refletir sobre a própria prática pedagógica. Escrever em coletivo representou o tecer de uma trama: um gesto que nos envolveu, que fez brotar no papel pensamentos partilhados, sentimentos que nasceram do grupo e para ele retornaram. Foi uma experiência que revelou que, embora a escrita, por vezes, seja um ofício solitário, o mais bonito foi escrever com o outro, na alteridade e confiança, permitindo que a inspiração circulasse como brisa entre nós, soprando sentidos novos e inaugurando uma escrita feita de escuta.

Nesse processo, escutar e dialogar foram verbos que habitaram nossas conversas, preenchendo os espaços com palavras e silêncios. Faltaram palavras para contar tantos atravessamentos desse processo de narrar. Isso, pois cada narrativa trouxe sua tessitura única e seus giros pedagógicos próprios, mas todas, de alguma forma, misturaram-se umas às outras, tecendo uma grande ciranda de experiências.

Nesse movimento de encontros e enredos, fomos construindo os prólogos das experiências pedagógicas de cada professora pesquisadora. O primeiro prólogo, a seguir, é um convite: a leitura do relato da professora Aline Soares.

3.1 PRÓLOGO I: AS ASAS DE MATEUS – QUANDO ENSINAR É TAMBÉM PRENDER A VOAR

> Nem todo voo começa com asas prontas. Às vezes, é na queda, no tropeço, no choro interrompido por um gesto de acolhimento que as primeiras penas surgem. Este é um relato que nasce do chão da sala de aula, mas também do céu das descobertas silenciosas. Um texto que caminha com passos de criança e pensamentos de gente grande, atravessando os limites do que se pensava possível, para fazer florescer o improvável: o voo de Mateus. Aline, professora e aprendiz de voos, escreve com o corpo inteiro, mãos que acolhem, olhos que escutam, coração que insiste. Cada linha é um sopro de empatia, cada parágrafo uma janela aberta para a possibilidade de uma educação que realmente incluí, que reconhece o tempo próprio de cada um e que transforma a sala em ninho, onde até o silêncio aprende a cantar. Este não é apenas o relato de uma professora diante do desafio de incluir uma criança com TEA. É o retrato de uma mulher que, ao se encontrar com Mateus, descobriu que ensinar é também se reinventar e aprender a ouvir o mundo na linguagem única de cada criança. Que este relato toque você como tocou a muitos. E que, ao final, reste a certeza: a escola pode ser, sim, um lugar onde todos com asas diferentes aprendem a voar (Daniela; Aline; Renata; Zenir, 2025).

AS ASAS DE MATEUS:
QUANDO ENSINAR É TAMBÉM APRENDER A VOAR

Aline Soares

Meu nome é Aline Soares dos Santos, e minha história começa no coração do subúrbio de Salvador, onde nasci e vivi até os cinco anos de idade. Filha de uma costureira e de um pedreiro, cresci em uma família grande, cercada pelo carinho e pela companhia de meus cinco irmãos.

Minha jornada escolar foi marcada por diferentes experiências e contextos educacionais. Iniciei meus estudos na rede privada, mas ainda na Educação Infantil, fiz o Pré 2—atualmente chamado de Grupo 5 em nossa cidade—em uma escola estadual. O Ensino Fundamental foi um misto de vivências: passei quase todo o Fundamental I e todo o Fundamental II em escolas particulares, enquanto o Ensino Médio foi concluído na rede estadual. Curiosamente, a primeira série do antigo Segundo Grau, hoje correspondente ao 2º ano do Ensino Médio, estudei em uma escola comunitária, o que ampliou ainda mais minha percepção sobre a diversidade dos espaços educativos. Cada uma dessas experiências ajudou a construir minha visão sobre a educação e sua importância na formação de cada indivíduo.

Sou formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia, Campus I, em Salvador, e especialista em Metodologia para o Ensino Superior e em Neuropsicopedagogia. Atuo na área da Educação desde o ano de 2009. Minha primeira experiência como profissional foi em uma classe de 1º ano na Escola Comendador Bernardo Martins Catharino – SESI. Lá fiquei por dois anos e pedi para sair. Depois passei alguns meses em uma escola particular, mas já havia passado no concurso da Prefeitura de Salvador quando ainda lecionava no SESI. Daí por diante só trabalhei na Rede Municipal de Salvador onde estou até hoje.

Na prefeitura comecei no Ensino Fundamental por onde permaneci por sete anos, todavia sempre foi meu objetivo estar na Educação Infantil, o que consegui em 2019. Em 2018, finalmente tive coragem e solicitei minha remoção para um Cmei (Centro Municipal de Educação Infantil) e fui contemplada no ano seguinte. Desde este ano ensino no Cmei Olga Benário. Comecei lecionando no G5 (Grupo 5), já passei pelo G4 (Grupo 4), pelo G3 (Grupo 3) e hoje me encontro como professora do G2 (Grupo 2).

Após passar por dois vestibulares na área de educação e saúde, por um tempo acreditei que queria ser nutricionista e depois quis ser professora de História, resolvi fazer Pedagogia, por influência da minha irmã mais velha que já fazia o curso. Fui aprovada, enfim, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB) no curso que naquela época era conhecido como "Curso Novo". Fiz a especialização em Neuropsicopedagogia também, sendo influenciada por esta irmã e por conta das dificuldades em lidar com crianças atípicas nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental I onde lecionava.

Quando criança, eu adorava brincar de ser professora. Reunia minhas bonecas, organizava-as em fileiras imaginárias e dava "aulas" com a seriedade de quem já sabia seu propósito no mundo. Mas foi ao perceber a dificuldade de uma amiga, que só começou a frequentar a escola aos nove anos, que essa brincadeira ganhou um novo significado.

Movidas pelo desejo de ajudá-la, minha irmã, outra amiga e eu criamos nosso próprio "reforço escolar". Não tínhamos material sofisticado nem métodos estruturados, apenas a vontade genuína de ensinar. Logo, outras crianças da vizinhança, incluindo as irmãs dela, começaram a participar. Foi nessa experiência que algo despertou em mim. Mesmo sem plena consciência, eu já me encantava pelo processo de alfabetização e me intrigava com os desafios que algumas crianças enfrentavam para aprender a ler e escrever. Além disso, eu era fascinada pela minha professora alfabetizadora. Havia algo nela—sua paciência, sua forma de ensinar, seu olhar atento para cada aluno—que me inspirava profundamente, mesmo sem que ela soubesse. Nunca tive a chance de dizer isso a ela, mas, anos depois, encontrei uma forma de homenageá-la: dediquei minha monografia àquela mulher que, sem querer, ajudou a constituir a professora que me tornei.

Ao longo da minha trajetória como professora, enfrentei desafios que testaram minha capacidade de adaptação e resiliência. Um dos mais marcantes foi dar aula para duas turmas da Educação Básica ao mesmo tempo, em uma mesma sala. Mas nada se comparou ao impacto da minha primeira experiência com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse momento se tornou um divisor de águas na minha carreira, uma verdadeira reconstrução do que eu entendia sobre ensinar.

Tudo era novo. Compreender o TEA, aprender a lidar com aquele menino específico, intermediar suas relações com os colegas, garantir que todos aprendessem juntos—tudo isso enquanto alfabetizava 23 crianças, cada uma com suas próprias necessidades e ritmos de aprendizagem. Eu precisei me reinventar. Até então, eu era aquela professora que enchia a sala de enfeites, coloria cada canto com estímulos visuais, fruto da minha experiência em outras instituições. Mas logo percebi que, para ele, esse ambiente não era acolhedor—era excessivo, desconfortável.

Foi por ele que mergulhei de cabeça no estudo do autismo. Passei noites pesquisando, assistindo a vídeos, lendo artigos, seguindo especialistas nas redes sociais. Meu objetivo era claro: incluí-lo de verdade, garantir que ele tivesse acesso ao aprendizado de uma forma que fizesse sentido para ele. Nem todas as atividades dos livros didáticos funcionavam. Muitos exercícios eram abstratos demais, distantes da sua forma de compreender o mundo. Mas havia outro obstáculo: sua mãe. Ela acreditava que não usar o livro com ele era uma forma de discriminação. No início, ele levava para casa as mesmas atividades que os outros alunos. Mas, ao corrigir as tarefas, percebia que, principalmente nas disciplinas de Língua Portuguesa, Ciências Naturais, Geografia e História, as páginas voltavam em branco. Ele simplesmente não conseguia realizá-las. Era um desafio imenso, mas também uma oportunidade valiosa. Mais do que ensinar, eu precisava aprender. Aprender a olhar além do convencional, a adaptar o ensino, a criar um ambiente verdadeiramente inclusivo. E, acima de tudo, a enxergar no seu progresso, por menor que fosse, a grandiosidade da educação na vida de cada criança.

Então, resolvi não enviar mais estes livros como atividade de casa para Mateus. Para ele e para outras crianças típicas que não davam conta de respondê-las. Na verdade, nesta fase as crianças atípicas ou típicas não diferem muito. Há coisas nos livros didáticos que são abstratas para ambas. E em meio a tudo isso ainda tinha que pensar em atividades que desse conta de alcançar os diferentes níveis de aprendizagens das crianças da turma. Não existe uma classe homogênea. Lembro-me bem daquela época. Diziam que meu papel com Mateus deveria se restringir à socialização, que o foco do trabalho seria ajudá-lo a ganhar autonomia no dia a dia. Sugeriam que eu construísse ou adquirisse uma prancha de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), ensinasse-o a amarrar os cadarços, abotoar a calça ou a bermuda, e permanecer sentado na sala. Tudo isso deveria constar no meu planejamento diário.

Era como se a escola regular fosse apenas um espaço para ele ser socializado, como se sua presença ali tivesse um limite definido: estar, mas não necessariamente aprender. "Ah, ele nem fala, como vai se alfabetizar?"—diziam. E, de fato, havia textos na época que reforçavam essa ideia, defendendo que a inclusão de crianças atípicas tinha, acima de tudo, a função de socializá-las. Mas sua mãe queria mais. Muito mais. E, de alguma forma, eu também queria. Só não sabia exatamente como torná-lo leitor e escritor.

Em meio a pesquisas, vídeos e um simpósio que participei, afirmei para Dona Maria, sua mãe, que Mateus poderia levar até três anos para se alfabetizar. Eu acreditava nisso porque era o que diziam os estudos. Mas, na prática, nada parecia seguir um roteiro previsível. Uma das estratégias que tentei foi construir um peso para colocar sobre seu colo, na tentativa de ajudá-lo a permanecer sentado. O resultado? Uma verdadeira cena cômica. Mateus balançava a perna até o peso cair no chão. Eu, incansável, ia lá e colocava de volta. Ele, com um sorriso maroto, tornava a derrubá-lo. E assim seguíamos: eu insistindo, ele brincando, gargalhando, desafiando aquela tentativa de conter o movimento que seu corpo tanto pedia.

Não que eu acreditasse que uma criança com TEA e comorbidade com Hiperatividade não devesse aprender a sentar para se concentrar. Mas, do jeito que eu estava tentando, claramente não estava funcionando. No fim, desisti do peso e apostei no diálogo. Demorou, mas consegui. E, com isso, aprendi que o caminho para a inclusão não estava nas tentativas de encaixá-lo em um modelo rígido, mas sim em compreender suas necessidades e construir, junto com ele, formas reais de aprendizagem e pertencimento.

Em busca de mais aprendizado, inscrevi-me em um encontro do Projeto Fantástico Mundo Autista (FAMA), sem imaginar o impacto que essa experiência teria na minha prática docente. Foi ali que conheci sua fundadora, Patrícia Teodolina, uma mãe que, movida pela preocupação com o futuro do filho autista, criou em 2014 essa associação sem fins lucrativos. Seu objetivo era não apenas potencializar as habilidades de adolescentes e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), preparando-os para o mercado de trabalho, mas também capacitar empresas parceiras sobre a inclusão dessas pessoas.

Durante o simpósio do FAMA, tive um daqueles momentos de virada. Aprendi sobre a sequência de letras e sons mais eficaz para ensinar crianças com TEA e sobre o tempo médio que cada aprendizado levava para se consolidar. Com base nessas informações, reforcei para a mãe de Mateus a ideia de que o processo de alfabetização dele poderia levar até três anos. Para mim, aquilo era uma verdade incontestável. Eu estava sempre pesquisando em fontes confiáveis, buscando embasamento teórico. E, de fato, não digo que o que aprendi estava errado—mas com Mateus, tudo aconteceu de uma forma completamente diferente.

Na sala de aula, havia um cartaz do alfabeto preso à parede. Para cada letra, uma imagem e o nome de um animal. Mateus adorava aquele cartaz. No começo, ele sempre pedia que eu ou a ADI (Auxiliar do Desenvolvimento Infantil) disséssemos os nomes dos animais para ele. Não porque não soubesse, mas porque, até então, sua forma de comunicação era marcada pela ecolalia—ele repetia mecanicamente as palavras que ouvia. Mas algo inesperado aconteceu.Pouco a pouco, Mateus começou a falar sozinho o nome das letras e dos animais. Todos os dias, pela manhã, ele se dirigia ao cartaz e repetia a sequência várias vezes. Era como se aquele mundo de letras e imagens o fascinasse de uma maneira especial. Além disso, outro de seus momentos preferidos era apontar para os personagens da Galinha Pintadinha, que estampavam a parede da sala, e cantar as músicas.

Mateus estava aprendendo. Do seu jeito, no seu tempo, mas de uma forma muito mais espontânea do que qualquer teoria poderia prever. E eu, mais uma vez, entendi que ensinar é também estar disposta a reaprender, a deixar que cada criança nos mostre o caminho pelo qual a aprendizagem realmente acontece. Quando descobri que Mateus era fascinado pelos clipes musicais da Galinha Pintadinha, vi ali uma oportunidade de aproximação. Decorei a sala com imagens dos personagens e, sempre que possível, cantava junto com ele, incentivando os colegas a fazerem o mesmo. Esse pequeno gesto se tornou nossa primeira ponte de comunicação e um dos raros momentos de aparente tranquilidade em nossa rotina.

Mateus não se recusava a fazer as atividades, mas o verdadeiro desafio surgia após o recreio. Ele simplesmente não queria voltar para a sala. Quando isso acontecia, chorava intensamente, chutava a parede e a porta, e acabava sendo levado para a secretaria, onde assistia a vídeos no computador. No início, permiti que isso acontecesse. Afinal, eu não sabia exatamente como lidar com a situação, e essa saída parecia ser a mais fácil. Mas algo dentro de mim não concordava com aquilo.

Não era uma questão de impor minha autoridade, mas eu acreditava que ele precisava aprender a lidar com a rotina da escola, a compreender que cada momento tem sua função. Além disso, permitir que ele assistisse a vídeos na secretaria enquanto os demais alunos voltavam para a sala poderia reforçar a ideia de que a sala de aula era um ambiente desagradável, enquanto sair e fazer o que queria era mais divertido. Sem contar o impacto sobre as outras crianças, que tinham a mesma idade, mas não tinham essa alternativa.

Então, um dia, decidi: Mateus não sairia mais da sala. A partir daquele momento, iniciamos, eu, a ADI e os colegas, um novo aprendizado—descobrir como acolhê-lo mesmo nos momentos de desregulação, sem precisar afastá-lo do espaço escolar. Foram dias difíceis. Enquanto a auxiliar tentava acalmá-lo, eu buscava tranquilizar os demais alunos e seguir com a aula, ao mesmo tempo em que acolhia Mateus. Era um equilíbrio delicado, exigia paciência, resiliência e muita empatia.

Mas pouco a pouco, ele entendeu. Aprendeu que, após o recreio, todos voltavam para a sala para a segunda parte da aula. Claro, houve dias em que ele ainda tentou fugir, e tivemos que buscá-lo. Mas o mais importante já havia sido conquistado: Mateus estava aprendendo a pertencer, a compartilhar aquele espaço, a compreender que a escola também era para ele. E nós, enquanto educadores e colegas, estávamos aprendendo que inclusão não é apenas acolher, mas estar dispostos a enfrentar desafios para garantir que cada criança tenha seu lugar.

Confesso que, no início, não percebia um verdadeiro movimento para buscar conhecimento sobre o TEA dentro da escola. Era algo completamente novo para todos nós. Mateus foi o primeiro aluno com esse diagnóstico a frequentar a unidade. No ano anterior, houve uma aluna matriculada, mas ela compareceu apenas a três aulas antes de desistir. Naquela época – e nem faz tanto tempo assim – a luta das professoras era quase solitária. Sempre acreditei que um aluno não pertence apenas a esta ou àquela professora. Ele é um aluno da escola, e sua inclusão deve ser um esforço coletivo. Afinal, ele pode estar em minha turma hoje, mas no ano seguinte será acompanhado por outra professora. E então? A cada ano o processo de inclusão precisa ser reiniciado do zero? Esse pensamento me inquietava.

Foi por isso que tomei uma decisão importante: solicitei à gestão que me deixassem continuar com a turma no ano seguinte. Assim, fui professora de Mateus tanto no 1º quanto no 2º ano do Ensino Fundamental. Acreditei que essa continuidade traria mais segurança para ele. Não sei até que ponto essa escolha foi realmente a melhor para Mateus, mas para mim, como professora, foi transformadora. Isso me permitiu um aprendizado contínuo, não apenas por meio de estudos e leituras, mas na prática diária. Ironicamente, fiz algo que antes evitava: seguir com a mesma turma por dois anos consecutivos.

Na sala, eu contava com a presença de uma ADI (Auxiliar de Desenvolvimento Infantil), que deveria dar suporte a Mateus, mas, na verdade, era auxiliar de toda a turma. Como muitas ADIs, ela não havia recebido formação específica para lidar com crianças atípicas.E até hoje é assim, mesmo as ADIs PNE não recebem um curso, formação para saber como lidar com crianças atípicas elas fazem o que podem e do jeito que podem e sabem. Então a minha auxiliar de classe, fazia o que podia, do jeito que sabia. Apesar de sua dedicação, muitas vezes, sem querer, acabava dificultando o processo.

Ela tinha um instinto materno forte e, para evitar que Mateus chorasse ou se frustrasse, cedia a todas as suas vontades. Eu via aquilo e pensava: “Ele não está sozinho, mas também não está verdadeiramente incluído.” A inclusão precisa ir além do espaço da sala de aula. Mateus não era apenas meu aluno, mas um aluno da escola. Para que uma inclusão seja real, toda a equipe escolar precisa estar envolvida. Esse, talvez, seja um dos maiores desafios: fazer com que todos compreendam que a criança atípica não pertence apenas a uma turma ou a uma professora. Ela faz parte de algo muito maior.

Poder conversar e aprender com a narrativa da professora Aline Soares é, mais uma vez, me emocionar e refletir sobre nosso papel na educação básica. Ela nos mostra sensibilidade, coragem, estudo e dedicação. Nesse processo de conversa e de produção dos relatos, habitamos o tempo da narrativa, um tempo que se alarga, juntamente com a memória. Assim, embora o relógio insistisse com suas cobranças e urgências, tentando apertar nossos passos, escolhemos outro compasso: o da escuta, do encontro e da escrita. Esses tempos, tão distintos, caminharam lado a lado. Entre uma reflexão e um silêncio, fomos conversando, escutando, lendo e escrevendo, montando peça por peça das histórias que hoje se anunciam.

Dou início a esse movimento de conversar sobre o relato de experiência da professora Aline Soares, partindo das expressões dos saberes que foram sendo compartilhados, discutidos, refletidos e tecidos coletivamente ao longo da tematização pedagógica coletiva. O que se apresenta aqui não é um saber pronto, acabado, mas em processo, em construção viva, nascido dos encontros, das escutas, das reflexões e das práticas. Acredito, como nos ensina Freire (1993), que ninguém nasce feito, vamos nos tornando, refazendo-nos a cada passo, nos entrelaçamentos da vida, nas experiências vividas, nos corpos que se tocam pelas tramas da educação. Nesse olhar atento às práticas do outro, e, sobretudo, às nossas próprias, construímo-nos como sujeitos e educadoras.

A professora pesquisadora, ao narrar sua própria história, resgatou marcas profundas da infância, as quais não apenas ficaram no passado, mas que ainda hoje a conduzem, como quem caminha de mãos dadas com os próprios sonhos. A infância, para ela, é um nascedouro de possibilidades. Mesmo crescida, adulta, ela a percebe como estrada viva, cheia de vestígios que seguem iluminando o presente e apontando caminhos para o futuro.

Como disse Couto (2004), a infância é feita de pedaços guardados numa pequena caixa de tesouros, experiências gravadas na memória, às quais voltamos sempre que queremos reencontrar quem somos. Nesse movimento de retorno e escuta de si, desenha-se a singularidade da professora que escreve: uma mulher que reconhece no outro, desde cedo, uma parte fundamental de sua própria constituição.

A professora Aline carrega no corpo e na alma os traços de quem já brincava de sala de aula quando ainda era menina. O magistério, mais do que uma escolha, parecia destino sussurrado nas tardes de faz de conta. A convivência com suas irmãs e o reforço escolar, que ela oferecia, com cuidado e responsabilidade, para as crianças que habitavam sua rua eram já um exercício de uma docência atravessada por gestos de amor e fraternidade.

Ali nascia, ainda que em silêncio, o desejo de ensinar. Sua história se entrelaça com lembranças da sua professora alfabetizadora – figura marcante e presença amorosa, que plantou

em seu coração o gosto pela docência e lhe ensinou, com afeto e firmeza, que ensinar também é um ato de cuidado. Essa lembrança, viva como uma chama que nunca se apaga, revela-se como um vetor para muitos recomeços, mesmo aqueles marcados por grandes desafios, porque aquilo que é vivido com respeito e ternura não se esquece, permanece em nós, constitui-nos e segue a nos inspirar.

Assim, a professora narradora, em sua caminhada como educadora, transforma memória em prática, infância em potência, e amor em presença. Ela não apenas se tornou professora, mas carrega consigo a infância que a constituiu na relação com o outro, a qual a faz presente no seu modo de ver e perceber as infâncias que constituem os espaços escolares nos quais leciona.

Então, nesse processo de construção e reconstrução que Aline tece seus saberes que se entrelaçam com os do outro, alargam-se e tensionam-se debates potentes sobre infância, educação das infâncias, diversidade e diferenças. Em sua narrativa, essas questões emergem diluídas na poética metáfora das asas. E afinal, o que seriam essas asas que despontam nesse voo imaginado por Aline e vivido por Mateus? Talvez sejam feitas da leveza de uma dança silenciosa, entre escuta, descoberta e invenção ou, talvez, brotem das gestualidades mínimas (Skliar, 2012) que têm o poder de inaugurar voos inesperados.

Há algo profundamente revelador nos pequenos gestos, nos silêncios cheios de sentido, no modo único de existir de uma criança. Do mesmo modo, são as asas de Mateus, um menino no espectro autista, que, com sua maneira singular de habitar o mundo, convida-nos a olhar para além dos limites estabelecidos. Em seus movimentos delicados e insistentes, ele nos ensina que a infância é múltipla, que o tempo da criação precisa ser respeitado, e que cada voo, por menor que pareça, carrega consigo a potência de reinventar o cotidiano da escola.

Nesse contexto da educação que a professora narradora nos revela, volta-se para a primeira infância e não anuncia apenas o desejo de ensinar voos, mas revela um caminho de uma profissional atenta e disponível para a especificidade e para o protagonismo infantil. Como afirma Faria e Finco (2013), esse olhar atento revela a construção de uma pedagogia que questiona práticas homogeneizadoras, as quais neutralizam e apagam as diferenças que as crianças nos trazem. As asas representam a edificação de pontes invisíveis entre quem ensina e quem aprende. Com isso, aproximam mundos, despertam sensibilidades, desobedecem e inventam outros jeitos de fazer educação para as infâncias (Vandenbroeck, 2013).

Desse modo, criam encontros onde antes havia apenas o vazio da normatividade. Nesse encontro sensível entre a professora Aline e Mateus, há trocas que vão além do que os olhos podem ver. Entre palavras e silêncios, tece-se um vínculo que não é apenas pedagógico, é humano, é afetivo. Dessa travessia partilhada que, como apontam Faria e Finco (2013), podem

emergir pedagogias descolonizadoras, práticas que a professora narradora, com sua escuta e invenção cotidiana, também protagoniza, ao problematizar discriminações, desvelar o adultocentrismo e atentar às diferenças que, tantas vezes, transformam-se em desigualdades.

Longe de sustentar os princípios de uma escolarização pragmática que normatiza as corporeidades infantis e mantém a infância sob a lógica da colonização, a professora Aline aposta numa pedagogia descolonizadora, de modo a propor práticas que tensionam o olhar do adulto, muitas vezes incapaz de enxergar a infância como devir (Guattari; Deleuze, 1997). Essa perspectiva se reflete em práticas que respeitam a criança em sua diversidade, não impondo modelos prontos a serem seguidos, mas promovendo ações que incentivam a curiosidade, a descoberta, os questionamentos e a valorização das especificidades infantis.

Revela-se, assim, a importância de mostrar outros caminhos para pensar a criança como participante ativa, portadora de uma cultura própria e heterogênea. Essa cultura, portanto, só se torna visível quando a infância é libertada dos rótulos de normalidade e submissão. Conforme Abramowicz e Rodrigues (2014), de uma forma geral, o conceito de descolonização pode ser compreendido como a produção de novas possibilidades de experiências coletivas e individuais que vão ao encontro da diversidade de identidades que existe nas sociedades, rompendo com a centralização dos sentidos dos modelos hegemônicos e da lógica do capital.

Quanto ao conceito de descolonização na perspectiva da educação infantil, este pode ser entendido "[...] nas possibilidades de constituir-se de maneira singular, produzindo e criando novas possibilidades de vida, de crianças(s), de infância(s) e pesquisa(s)" (Abramowicz; Rodrigues, 2014, p. 462). Nesse contexto, compreendo que o movimento é voltado a abrir espaço para a invenção de infâncias múltiplas, plurais e insurgentes. É reconhecer que cada criança carrega consigo um universo de possibilidades, que não pode ser reduzido aos parâmetros estabelecidos por uma educação colonizada, voltada para o controle, desempenho e para a homogeneização.

Como afirmam as autoras e como a professora Aline revela em sua prática, trata-se de criar formas de vida, novas infâncias, bem como modos de ser e estar no mundo que rompam com a lógica do capital e com os sentidos únicos do que é aprender, brincar ou pertencer. Esses voos, antes inimagináveis, anunciam-se como voos singulares, criativos e profundamente possíveis.

Justamente nesse chamado aos voos possíveis, percebi-me também em travessia. Lembro-me de Ravi, um dos meus pequenos, menino com TEA, que me ensinou a escutar o mundo por outros caminhos. Ele gostava de brincar com os tecidos que eu mantinha na sala para fazer atividades manuais em sala. Silencioso, mas atento, sempre ia em direção àquela

caixa, puxava cada pedaço com delicadeza e ia organizando em linhas no chão, como se desenhasse um mapa invisível que só ele compreendia.

Às vezes, eu me aproximava, curiosa, e ele apenas olhava para mim, sem dizer nada, mas com os olhos cheios de sentido. Um dia, ele me ofereceu um dos tecidos e apontou para o chão. Sentei-me ao lado dele e, naquele instante, entendi: Ravi não pedia que eu o ensinasse, convidava-me a estar com ele, ver com ele e criar com ele. Ali, entre tecidos, gestos e silêncios, ele me mostrou o que é pertencer sem precisar se adaptar. Foi com ele que aprendi que o espaço da escuta precisa ir além da fala, que a educação não pode ser sobre normatizar, mas sobre abrir para novos caminhos.

Como nos provoca Skliar (2003), são essas pequenas gestualidades que nos convocam a pensar. A experiência com Ravi me ensinou que há potências escondidas no que é, muitas vezes, ignorado por olhares apressados. Nesse exercício de presença, compreendi que educar, com e pelas infâncias, é também descolonizar a mim mesma, abrindo espaço para o imprevisível, para o encontro e para a invenção do cotidiano.

Do mesmo modo, revela-nos Freire (2022), ao dizer que ensinar não é um ato de transferir saberes, mas de criar possibilidades para sua produção e construção. Nessa perspectiva, as asas que se abrem – as "asas de Mateus" – não são apenas imagens poéticas de um voo: elas ganham corpo como expressão de uma escuta atenta e comprometida, de uma aprendizagem que não impõe caminhos prontos, mas que se reinventa a cada passo, com afeto, respeito, delicadeza e coragem.

Os tecidos de Ravi, por sua vez, não são apenas tecidos. São territórios de linguagem, de expressão e de desejo. São gestos que dizem o que muitas vezes a palavra não alcança. Quando Ravi, em seu silêncio atento, espalhava os tecidos pelo chão da sala, ele costurava também uma forma outra de se comunicar com o mundo, uma forma sua, autoral, potente. Cada dobra, cada alinhamento e cada toque era um traço de autoria e presença. Era como se ele dissesse: estou aqui, e esse é o meu modo de voar.

Ali, naquele chão tecido de cores e sentidos, compreendi que escutar é também acolher os modos singulares de ser criança. É permitir que esses modos tenham espaço, voz, matéria. Ravi, então, ensinou-me isso sem dizer uma única palavra, apenas montando no chão os tecidos. Seus tecidos, como as asas de Mateus, fizeram-me ver que educar é acompanhar voos que não se preveem, mas que se intuem e se escutam com o corpo inteiro.

Essas asas e tecidos também carregam os sinais dos desafios que abalam certezas, desacomodam práticas cristalizadas e convidam a olhar para as infâncias com novos olhos. Com isso, a professora narradora relata suas dificuldades de ensinar e aprender a voar junto com

Mateus. Esse voo, pela forte ligação entre ambos, não podia ser separado, nem poderia significar uma despedida do outro. Mateus estava ali, e a professora Aline sentiu que precisava fazer algo por ele. O medo não a paralisou; ao contrário, impulsionou-a a seguir adiante: estudando, pesquisando, propondo alternativas, mesmo aquelas consideradas frágeis e incipientes, como a tentativa de mantê-lo sentado com um peso em suas pernas.

Nesse mesmo lugar de desafio e invenção, Ravi também me ensinou a escutar com o corpo inteiro e não deixar o medo me paralisar. Ravi não pedia palavras, pedia presença, e eu precisei aprender a me aproximar sem invadir, a observar sem controlar, a escutar sem esperar a resposta pronta, e a estudar, cada vez mais, para entender que seus tecidos eram mapas, que, como qualquer mapa, não traziam rotas fáceis, mas caminhos possíveis. Então, como as asas de Mateus, os tecidos de Ravi expressavam outros modos de aprender, bem como outros modos de dizer "estou aqui", veja-me, acompanhe-me do meu jeito. Ainda, traziam outros modos de compreender as infâncias, por um ponto de vista descolonizador.

A professora Aline respeitou e entendeu o tempo de voar de Mateus. Ela tentou, refletiu, insistiu, sem jamais desistir de ensinar. Não foram momentos fáceis. No entanto, o apoio, a segurança e a confiança da mãe de Mateus fizeram toda diferença nesse percurso. Considero ela foi uma das alavancas para que seu filho conseguisse desbravar o mundo, e foi, também, essencial para que a educadora se fortalecesse e confiasse cada dia mais em seu trabalho.

A escola sem a família é como um pássaro de uma asa só, que pode tentar voos, mas a falta da sua completude não o deixa ir mais longe, não estabelece vínculo, pois não ajuda na aprendizagem do aluno, não se constitui como força para ajudar em variados voos. Apesar de sua dedicação e presença constante na escola, a mãe de Mateus ainda demonstrava uma esperança genuína no aprendizado do filho, embora seu conhecimento sobre o autismo fosse limitado, o que dificultava sua plena compreensão dos processos de ensino-aprendizagem.

Esses movimentos, embora muitas vezes pareçam invisíveis, transformam profundamente, tanto quem ensina quanto quem aprende. São movimentos relacionais, que também anunciam a importância fundamental da parceria entre família e escola. Dessa forma, em sua trajetória pessoal e profissional, a professora Aline, ao estabelecer um diálogo sensível com a mãe de Mateus, foi tecendo reflexões sobre o significado dessas "asas", metáforas vivas das múltiplas infâncias que habitam os espaços de sua sala de aula. Infâncias que, em seu olhar, recusam-se a ser aprisionadas em moldes homogêneos: diversas, transgressoras, que se manifestam em tempos próprios, corpos múltiplos e modos singulares de ser e estar no mundo. Infâncias que resistem à uniformidade e exigem ser vistas em sua inteireza, com suas potências, contradições e delicadezas.

Em contrapartida, essas infâncias também denunciam a fragilidade dos espaços educativos, ainda marcados pela influência da lógica neoliberal e da colonização. Isso é evidenciado na narrativa da professora Aline, especialmente quando ela descreve a rotina das crianças. Destaco aqui o momento da volta do recreio, quando as asas de Mateus queriam se aventurar para além da sala de aula, pois as infâncias clamam por mais tempos livres. Mateus, diariamente, expressava esse desejo e, na verdade, não só Mateus, mas todas as crianças clamam por um contexto educativo que lhes ofereça mais espaço para criar.

No entanto, a escola, cada vez mais, organiza-se para atender a um modelo que, segundo Abramowicz e Rodrigues (2014), manifesta-se na educação infantil por meio da competição, do ranqueamento e do produtivismo, retirando da infância algo essencial: o tempo. Tudo em nome do capital. Para as autoras, o tempo, que deveria ser amplo e generoso, é moldado para normalizar os corpos infantis dentro de uma lógica de eficiência e controle. Ainda que a professora narradora realize movimentos contrários a essa lógica, seu relato evidencia tempos demarcados por modelos prontos: hora do recreio, hora de voltar para a sala, livros didáticos que desconsideram o tempo da criança e as realidades das infâncias que permeiam aquele espaço.

Diante desse cenário, analisamos que tudo é estruturado para negar o tempo da criação e para atender aos interesses do neoliberalismo, cuja única intenção é produzir subjetividades que sirvam à sua lógica. Como nos alerta Skliar (2012), é preciso estar atento a essa racionalidade, que nos leva a compreender a diferença como desvio de uma normalidade: o outro, o diferente de mim, passa, então, por processos de inferiorização mascarados pela ideia de tolerância.

Contudo, de forma rizomática, a professora Aline , com a arte de “deter o tempo”, como propõe Skliar (2012), tenta pensar o tempo da instituição como algo totalmente diferente dos tempos que vieram antes. Ela busca romper o que lhe é imposto e se esforça, incansavelmente, para criar outras possibilidades para as crianças, oferecendo-lhes um olhar afetivo, atento e não adultocêntrico.

Nesse processo de escuta e reflexão, Aline encontra ressonância nas vozes de Abramowicz e Oliveira (2010), Araújo (2015) e Gomes (2019), autoras que problematizam o olhar adultocêntrico historicamente dirigido à infância. Ao contrário da visão que reduz a criança a um ser incompleto ou à espera de tornar-se alguém, essas autoras afirmam as infâncias como protagonistas, como uma construção social, histórica e cultural, plural em suas formas e potente em sua agência.

Nessa perspectiva, Mateus deixa de ser apenas parte de um cenário que, muitas vezes, poderia apagá-lo ou silenciá-lo, para iluminar a cena, assumindo o protagonismo de sua própria história. Ele não é mais visto como simples objeto de cuidado ou receptor passivo das normas adultas, mas reconhecido como sujeito de direitos, produtor de sentidos e criador de culturas próprias. Com seus gestos sutis, sua presença marcante e seu modo único de interagir com o mundo, Mateus revela a potência singular de cada criança: a capacidade de aprender, provocar, inventar e transformar.

A infância, tal como é compreendida no relato da professora narradora, revela-se como um território de invenção, negociação e descoberta. Um tempo pulsante de aprendizagens e afetos, em que a criança interpreta o mundo com suas próprias lentes e o reinventa a partir das experiências que a atravessam. Nesse cenário, tanto a professora quanto o ambiente, seja físico ou simbólico, assumem um papel essencial: são eles que precisam se abrir para os voos das crianças, acolhendo seus gestos, seus silêncios e suas expressões mais autênticas.

Durante a tematização pedagógica das narrativas, enquanto a leitura da professora Aline era compartilhada, o ambiente se encheu de emoção. Seu relato despertou ressonâncias profundas nas demais professoras narradoras. Em seus olhares, percebia-se uma espécie de confirmação silenciosa: é preciso e urgente perceber e sentir os voos de cada criança, que se inscrevem no cotidiano escolar de formas singulares, apesar das limitações impostas ou por nós mesmas ou pelas estruturas que são oferecidas.

Ao final da leitura, as palavras ainda ecoavam no ar, quando a professora Renata, com voz serena e atravessada pela escuta atenta, rompeu o silêncio e perguntou: “Aline, como é que você conseguiu continuar, mesmo quando parecia estar sozinha nessa luta? O que te sustentou para não desistir, para seguir insistindo na inclusão real, mesmo com tantas barreiras visíveis e invisíveis?” (Renata, 2025). Essa pergunta não foi só para a professora Aline. Ela atravessou não somente ela, mas todas nós que estávamos na roda de conversa. Tocou nossas inquietações mais íntimas: o cansaço, a solidão, a dor de tantas vezes sentir que a escola resiste mais à mudança do que se abre ao novo.

Contudo, o questionamento também nos fez olhar para o que nos move, para a força que nasce da escuta das infâncias, da nossa implicação ética com elas e do desejo profundo de uma educação que acolha, inclua e transforme. Então, a professora Aline respirou fundo. Por um instante, pareceu reviver cada cena. Seus olhos se encheram de silêncio antes que qualquer palavra saísse. Então, com a voz um pouco embargada, mas firme, ela respondeu:

> Renata... eu também me perguntei isso muitas vezes. Teve dia que eu cheguei em casa esgotada, com a sensação de ter falhado, de não estar conseguindo.

> Mas o que me sustentava era o rosto de Mateus. O olhar dele quando conseguia algo, por menor que fosse. O sorriso dele quando se sentia pertencente. Aquilo me dizia: vale a pena. E tive também incentivo da mãe dele, Dona Maria. Quando ela disse que o filho dela estava aprendendo, depois de tanto tempo desacreditado... eu entendi que minha luta não era só minha. Era de muitas mães, de muitas crianças, e também da professora que eu me tornei.
> Eu nunca estive totalmente sozinha, mesmo quando parecia. Tinha o olhar curioso dos colegas, o esforço da auxiliar, o acolhimento dos meus alunos... e essa inquietação dentro de mim que não me deixa parar. Porque eu acredito, de verdade, que nenhuma criança chega até a gente por acaso. Elas nos escolhem, nos desafiam, nos reviram. E a gente segue, mesmo tropeçando, porque escutar uma criança é, no fundo, escutar também a gente mesma (Aline, 2025).

Após a fala da professora Aline, um silêncio tomou conta da roda. Não era um silêncio de fim, mas de travessia. Um silêncio cheio de presenças, de memórias despertadas, de pensamentos que ainda não sabiam virar palavras. Com isso, a professora Zenir, com sua voz calma e sempre firme, rompeu delicadamente esse intervalo:

> Sabe, Aline... enquanto você falava, eu lembrei de um menino da minha turma que também não gostava de contato, nem de falar. Durante muito tempo, eu tentei encaixá-lo nas atividades, e ele não se encaixava. Até que um dia eu entendi: era eu quem precisava me deslocar. Eu quem precisava mudar a escuta, o ritmo, o jeito de estar com ele.
> E isso que você disse, sobre não estar sozinha... tocou fundo em mim. Porque, às vezes, a gente se sente mesmo só. E é muito fácil cair nesse lugar de desistência. Mas quando a gente insiste, com afeto, com presença, a criança responde do jeitinho dela, no tempo dela. Eu acho que é isso que me move também. Essa certeza de que educar não é encaixar. É abrir. É alargar o espaço para que cada um possa ser, do seu modo. E nisso a gente se transforma junto (Zenir, 2025).

As palavras de Zenir pairaram na roda com bastante força. Era como se ela desse nome ao que todas sentiam, mas ainda não haviam dito. Um gesto de reconhecimento mútuo, refletindo que, apesar das dores e dos desafios, havia entre elas um pacto silencioso de não desistência. Assim, a professora Aline foi nos levando a perceber outros percursos que foi construindo, passo a passo.

Ela traçou uma nova rota, uma outra forma de estar com as crianças, rota que se desvia das trilhas já traçadas, que desafia as normalidades impostas no cotidiano da sala de aula. Sua história desafia os discursos engessados sobre inclusão, diversidade e diferença. Vai na contramão de moldes estreitos, muitas vezes ovacionados pelas políticas públicas, mas que pouco dialogam com as singularidades vividas no chão da escola.

Mesmo sem nomear explicitamente, a professora Aline questiona o uso raso e generalizado das palavras “diferença” e “diversidade”, ao refletir sobre inclusão em sua escrita. Diversidade e diferença, como sabemos, muitas vezes, são capturadas por discursos institucionais que as esvaziam de seus sentidos ético-políticos. Como afirmam Abramowicz,

Rodrigues e Cruz (2011), a diferença é aquela “para que ela de fato não faça nenhuma diferença”, um paradoxo que escancara o risco de transformar o seu reconhecimento em uma neutralização de seus efeitos. Essa crítica aponta para uma lógica perversa, ainda presente em muitas práticas educativas, ou mesmo nos currículos, nos quais a diferença é apenas tolerada, invisibilizada, encaixada em modelos previamente estabelecidos, sem que se alterem as estruturas que produzem exclusões.

Em contraponto, Gomes (2007) entende a diversidade como uma produção social situada, atravessada por relações de poder, marcada pela presença de sujeitos que disputam sentidos e espaços em contextos de desigualdade. Ainda, Rios (2019) reforça essa leitura, ao afirmar que a diversidade se constitui como um campo de atravessamentos e negociações identitárias, situado entre tensões políticas, sociais, históricas e culturais. Nessa perspectiva, reconhecer a diferença implica abrir-se para o conhecimento histórico-social, para o estranhamento de promover práticas que reconheçam a especificidade, bem como para o movimento, e não apenas para o reconhecimento superficial daquilo que é “outro”.

Há, portanto, um deslocamento importante entre essas compreensões. Enquanto Abramowicz, Rodrigues e Cruz (2011) denunciam o risco de um esvaziamento da diferença em nome de uma falsa igualdade, Gomes (2007) e Rios (2019) nos convocam a pensar criticamente a diversidade, como potência política e como um campo de disputa por visibilidade, por espaço e por direito à existência. Não se trata apenas de incluir, mas de transformar – transformar as formas como a escola se organiza, como o currículo se constrói e como os saberes são legitimados.

A professora Aline, no entanto, nos conduz pelo caminho da escuta ativa, do acolhimento e da invenção cotidiana de práticas que reconhecem as infâncias em sua pluralidade. Sua prática nos faz refletir sobre esses termos tão em voga, que precisam ser não apenas discutidos, mas ampliados e efetivamente incorporados à prática educativa, tensionando também as políticas públicas para a construção de uma educação cada vez mais inclusiva e equânime. Sua ação pedagógica não busca apagar a diferença, nem a encaixar nos moldes do já instituído. Ao contrário, ela a reconhece, escuta e afirma como princípio educativo.

Por esse viés, conforme Skliar (2012), a questão não é respeitar as diferenças, mas considerá-las como possibilidades de ser e estar no mundo como experiência intraduzível. Assim, a prática da professora Aline se alinha ao pensamento de Gomes (2007) e Rios (2019), que compreendem a escola um espaço de criação, no qual a diversidade não é apenas nomeada, mas vivida e disputada, com todas as suas tensões, belezas e desafios. Seus feitos não apenas acolhem a diversidade, mas também subvertem o que está posto, transformando a diferença em

referencial e em potência para sua prática, visando à construção de uma educação mais humana. Dessa forma, a professora Aline afirma seu pensamento, em diálogo com autoras que tensionam as noções de diversidade e diferença no contexto da escola infantil.

Nessa direção, ela faz voos. Esses voos não buscam, apenas, escapar das dificuldades ou desviar dos desafios, mas se sustentam no profundo reconhecimento das múltiplas infâncias que habitam a escola. Ao compartilhar o pensamento de Gomes (2007, p. 117), ela nos diz:

> É necessário que a educação se comprometa com uma perspectiva que reconheça as diferenças como trunfos ,não como ameaças. Uma educação que se recuse a permanecer na inércia diante das desigualdades e que, com coragem, se posicione ao lado da luta por direitos sociais e coletivos diversos, transformados historicamente em desiguais.

Isso implica romper com a lógica da neutralidade e assumir um posicionamento ético, político e pedagógico que acolha as infâncias em suas múltiplas formas de ser, sentir e se expressar no mundo. Envolve também questionar a educação, que, segundo Abramowicz e Oliveira (2013), está organizada em um modelo de políticas públicas que desconsideram a diferença e que, conforme Kohan (2002), possui um pensar politicamente homogeneizante, unificador, universalizante. Tal fato, portanto, leva-nos a olhar para as asas de Mateus e seus modos de aprender a voar, como uma forma de vida singular e com possibilidades, e não cruelmente caracterizá-lo como um desvio.

Na escrita de sua experiência pedagógica, a professora Aline apresenta uma valiosa reflexão ao afirmar, em suas próprias palavras, “que o caminho da inclusão não está na tentativa de encaixá-lo em modelos rigorosos, mas sim em compreender suas necessidades e construir junto com ele, formas reais de aprendizagens e pertencimentos” (Aline, 2025). Posto isso, a professora Aline revela o real sentido da inclusão e provoca, em suas ações, quebra de normas instituídas, bem como questiona o currículo escolar, as políticas educacionais, os livros didáticos e os mecanismos sutis, e, por vezes, automáticos de colonização e dominação presentes nesses espaços.

Ao fazer isso, a professora narradora também nos convida a refletir sobre os documentos oficiais que orientam nosso trabalho pedagógico. Diante das propostas que eles trazem, com as quais lidamos cotidianamente no chão da escola, percebemos que a diversidade e a diferença não têm seu campo ampliado, pois, embora mencionadas, raramente aparecem como um eixo estruturante.

Em vez disso, a diversidade costuma ser tratada como um tema transversal, muitas vezes restrito à ideia de pluralidade cultural, e não ocorre problematização em relação à desigualdade como elemento constitutivo e resultante das diferenças. Essa abordagem, então, reduz a

complexidade da diversidade e apaga outras dimensões fundamentais, como aquelas que envolvem as diferenças corporais, cognitivas, sensoriais e emocionais, como no caso das crianças com autismo. Desse modo, tal forma limitada de tratar a diversidade silencia as experiências que escapam às normas e às expectativas padronizadas da escola, transformando o currículo em um espaço de reprodução, e não de invenção.

No entanto, a professora Aline tenciona esse movimento com sua escuta atenta, disponibilidade para criar outras rotas e disposição para romper com as intenções trazidas pelos documentos oficiais e pelas práticas naturalizadas na escola, colocando a diferença no centro da ação pedagógica. Sendo assim, ela nos mostra que a inclusão não está em tentar encaixar Mateus, criança com TEA, em um currículo pronto, mas em transformar o próprio currículo a partir da escuta das infâncias, principalmente daquelas que desafiam, questionam e se expressam de modos outros. Como diz Faria, Macedo e Santos (2013, p. 65):

> Sempre a criança estrangeira, que nos convida a nos fascinar com elas, com suas produções, suas transgressões, e também para nos inspirar para 'estrengeiramos' e recriamos nossas percepções e possibilidades de transformação dessa realidade social determinada e perversa, em que as crianças e suas infâncias estão sempre ameaçadas a perderem-se na lógica do formal do 'vir a ser'.

A professora Aline recebe o convite, inventa, rompe, reconfigura, inspira-se e transgride. Em cada gesto, afirma que a diversidade não deve ser vista como algo à parte, mas como parte da própria constituição dos sujeitos, marcada por atravessamentos históricos, políticos e sociais. Para ela, a diferença é um direito: o direito de ser diferente. Um direito que exige sensibilidade, posicionamento ético-político e coragem de todos que estão na escola, para que, juntos, possam reinventar o cotidiano escolar.

A professora narradora insiste, com firmeza e afeto, nos direitos das crianças, conquistados há tão pouco tempo. Com isso, busca que sejam não apenas preservados, mas efetivamente garantidos, vividos e respeitados. Nesse sentido, mesmo caminhando, muitas vezes, sozinha, manteve-se incansável na busca por formas de reinventar o currículo e a escola, bem como por se constituir profissional e, de forma específica, pessoalmente, abrindo caminhos para que Mateus possa alçar seus próprios voos, garantindo-lhe o direito de ser, estar e aprender na escola.

Posto isso, seu posicionamento dialoga com as reflexões de Gomes (2007), que defende que a diversidade deve ser incorporada ao currículo como um direito, e não como um complemento ou elemento pontual. Para a autora, é preciso compreender que a diversidade emerge de um campo político e tensionado, em que as diferenças são produzidas, negociadas, sustentadas e, muitas vezes, hierarquizadas.

Ao atuar de maneira crítica e sensível, a professora narradora faz justamente esse movimento: reconhece as tensões que atravessam as diferenças no cotidiano escolar, reflete e posiciona-se contra a neutralização e invisibilização das infâncias diversas. Visto isso, sua prática vai além do acolhimento, pois ela afirma uma política das diferenças, por meio de gestos e escolhas pedagógicas, e mostra que a diversidade é um princípio fundamental para a construção de práticas e políticas educativas comprometidas com a justiça, a equidade e o direito à diferença

Nesse gesto de possibilitar acesso às aprendizagens de socialização e de prestar atenção em Mateus, a professora Aline, com suas pequenas gestualidades (Skliar, 2003), desponta, demonstrando não só ato político, mas um ato de amor, de compromisso e de afeto com o outro. Dessa maneira, convida-nos a repensar o que significa, de fato, educar com e na diversidade, mostrando em suas práticas que a inclusão não é apenas acolher, mas estar disponível e disposto a enfrentar desafios, e estar aberto à existência do outro (Skliar, 2003).

Ao promover os voos de Mateus, Aline vai, pouco a pouco, criando também suas próprias asas. Aprende com ele, nos pequenos gestos, nas escutas alongadas, nos silêncios cheios de sentido e nos tempos que pedem pausa e presença, e, nesse processo, vai se refazendo, tomando consciência de como se dão os processos de aprendizagens que refletem enquanto professora e pessoa.

Esse gesto singelo é exposto em sua narrativa, ao dizer que “ensinar é estar disposto a aprender e reaprender. É deixar que cada criança nos mostre o caminho pela qual a aprendizagem realmente acontece” (Aline, 2025). Cada gesto de acolhimento e cada escolha pedagógica sensível é também uma abertura ao inédito viável, como nos inspira Freire (1987, p. 68), que nos ensinou que “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

Nesse cenário, a professora Aline convida Mateus a ocupar uma infância vivida com dignidade, que reconhece a diversidade não como exceção, mas como constituição da vida. Ao mesmo tempo, ela própria se educa: escutando, observando, acolhendo. Aprende a ver a infância como território de potência, de cuidado e de reinvenção. Entende que não há um único caminho, mas trilhas abertas, por olhares atentos e afetos cultivados com coragem.

Na delicadeza do cotidiano, ela vai abrindo espaços para que Mateus, com suas próprias asas, encontre os caminhos do aprender. Enquanto ele se descobre criança, com suas múltiplas possibilidades e potencialidades, ela, em seus movimentos narrativos, descobre-se como educadora que transgredi e que reinventa a roda. Ambos em voo, em travessia, porque educar,

como nos lembra Freire (2022), é sempre um ato de amor e de coragem. É permitir-se ser educado também. E criar asas, às vezes, é aprender a voar com o outro.

Logo, o relato de experiência da professora narradora nos levou a refletir sobre a nossa prática pedagógica enquanto professoras da educação infantil, indicando pistas para o trabalho com a inclusão na escola. Concomitantemente, provocou-nos a pensar o outro como diferente de nós e a estar disponível para o que virá, para aquilo que jamais poderemos prever (Skliar, 2003).

Esse movimento é ético e, ao mesmo tempo, um ato político, uma gestualidade de amor: de acolher, em nossa escola, quem quer que seja, qualquer um, cada um, todos. É evidente que não estaremos imunes às dificuldades que surgirão; seria ingênuo pensar assim. No entanto, quando fazemos reivindicações e nos colocamos em movimento contrário às políticas educacionais da mesmidade (Skliar, 2003), que tentam restringir o outro e promover um "faz de conta" em torno da chamada inclusão, somos levadas a questionar, a partir do chão da escola, e a provocar rupturas nos sistemas educacionais: a inclusão que as políticas revelam em seus documentos tem mais a ver com igualdade ou com diferença? Qual é a verdadeira intenção: incluir ou estigmatizar e inviabilizar o outro?

Contudo, acredito que incluir é, acima de tudo, deixar-se afetar pelo outro, estar aberto à sua existência e questionar as normas impostas por um sistema que define o que é "normal", promovendo uma inclusão sem medidas, sem escuta e sem sensibilidade. Esse sentimento precisa ser compartilhado por todos que habitam os espaços educativos das nossas crianças: professores, gestores, auxiliares de classe, porteiros, agentes de limpeza, equipe da cozinha e toda a comunidade escolar. Ao fazermos isso, abolimos práticas que reafirmam homogeneidades normativas, sustentadas por lógicas adultocêntricas e coloniais, cuja única finalidade é atender aos interesses de um sistema neoliberal que anula e apaga as diferenças.

Com base nisso, a leitura da narrativa da professora Aline nos presenteia com uma contribuição rica e potente, carregada de sentidos que tocam quem se permite escutá-la com o corpo inteiro. Suas palavras oferecem reflexões valiosas para quem, como nós, caminha comprometido com uma educação que acolhe as infâncias em sua pluralidade.

Ao longo do texto, vamos sendo conduzidas por discussões contemporâneas sobre infância, educação, diversidade, diferença e desigualdades. Com delicadeza e firmeza, Aline nos convida a desconstruir a escola que ainda tenta homogeneizar, silenciar e apagar aquilo que escapa do modelo idealizado, aquela escola que, tantas vezes, se esquece de olhar para quem está ali, todos os dias, com seus gestos pequenos e suas existências inteiras.

Sua escrita revela mais do que uma prática pedagógica, revela uma escolha ética e política de estar com as crianças. Portanto, compreende-se como uma prática que se constrói com coragem, afeto, estudo e escuta. Ao mesmo tempo, evidencia aquilo que ainda insiste em atravessar os contextos educativos: a presença de uma estrutura colonial que organiza a escola, e que precisa, urgentemente, ser repensada, desfeita e reconstruída, para que cada criança possa ser reconhecida em sua singularidade, e não apenas encaixada em categorias genéricas de inclusão.

Além disso, sua narrativa provoca reflexões sobre a forma como a diferença é tratada por quem compõe o espaço escolar. Como nos lembra Skliar (2003), a diferença está entre os sujeitos, e não no interior ou na natureza de um sujeito. Desse modo, vale ressaltar que ainda não realizamos, como coletivo, uma transformação ética capaz de deslocar o olhar, de deixar de ver o outro como o "diferente", e começar a pensar esse olhar como um reflexo de nós mesmas e do que construímos (ou deixamos de construir) pedagogicamente entre nós.

A partir desse movimento, nasce a urgência de um deslocamento. Um movimento que precisa partir da própria escola, com a coragem de se despir de certezas, de desconstruir formas rígidas de pensar o outro, que, por vezes, é apenas tolerado. É preciso mais. É preciso construir sentidos e significados para as infâncias que acolhemos, compreendendo que elas não são margens, mas centro. São, desse modo, campo teórico e político fundamental para repensar a educação infantil nas discussões sobre diversidade e diferença.

3.2 PRÓLOGO II: AS ESCOLHAS QUE FALAM – UMA BONECA, MUITAS VOZES!

> Há histórias que nascem no quintal da infância, regadas por silêncios que falam mais alto do que palavras. Histórias que brotam do olhar atento de uma avó, da boneca escolhida por um menino, do gesto simples que se transforma em revolução. Este relato é costurado com linhas de afeto e coragem. Nele, a autora aborda memórias, saberes ancestrais e experiências em sala de aula com mãos de quem cuida e olhos de quem vê além. Cada Página pulsa como coração de criança livre, intenso, sincero. Entre o colo da avó e o cantinho dos mascotes, entre as marcas da ausência e a presença transformadora da escuta, vamos sendo conduzidos a um território onde educar é também sonhar com um mundo onde todas as infâncias possam florescer sem medo. Um mundo onde brincar não tem gênero e onde cada escolha é um manifesto de liberdade (Daniela; Aline; Renata; Zenir, 2025).

As Escolhas que falam: Uma Boneca, muitas vozes!

Renata Maltez

Me chamo Renata, menina criada com vó. E o que isso significa? Significa crescer entre histórias contadas no quintal, aprender com os gestos e silêncios, e carregar no peito a sabedoria que não cabe nos livros. Minha avó veio do interior do Recôncavo Baiano e nunca teve acesso à escola. O pouco que sabia de leitura e escrita, como gostava de dizer, "devia à tia Mocinha" – sua tia paterna, encarregada pelo pai de ensinar o básico a todos os filhos. Da norma culta, ela pouco conhecia, mas de vida... ah, disso ela entendia como ninguém!

Com seus exemplos e ditados certeiros, minha avó semeava lições que, mesmo sem eu perceber na época, criaram raízes profundas em mim. Ela não precisava de papel e caneta para ensinar – seu conhecimento vinha da vivência, da resistência, do olhar aguçado para o mundo. E foi nesse solo fértil de afeto e sabedoria que fui criada. Lembro-me de um dia em que a tristeza pesava nos meus ombros. Eu tinha 10 anos e chorava porque teria que deixar a escola particular. Minha mãe, já separada do meu pai, não conseguia mais pagar as mensalidades, e meu pai, que resolvera "viver no mundo", não estava presente para ajudar. Para mim, naquele momento, estudar em uma escola pública significava entrar em um universo desconhecido, que eu enxergava como um lugar inferior e pouco atrativo.

Minha avó, sempre com sua calma e firmeza, olhou para mim e disse algo que, na hora, não fez muito sentido, mas que se tornou um mantra ao longo da minha vida: "A escola quem faz é o aluno." Sem escolha, fui à luta. E, com o tempo, aquela frase começou a se revelar para mim em camadas. Já adulta, compreendi sua verdadeira essência. Ela não falava apenas da escola, mas da vida. Eu tinha o poder de transformar qualquer espaço com a minha presença, com o meu esforço, com o meu desejo de aprender.

Essa lição me moldou e me fez ser a professora que sou hoje – uma educadora que acredita que meninas podem ser e fazer o que quiserem, assim como os meninos, sem que o gênero determine seus caminhos. Porque, no fim das contas, o que realmente importa é que cada criança tenha a liberdade de escrever sua própria história.

Desde a tenra idade, tinha decidido que queria ser professora. Tudo começou quando eu tinha uns 5 anos, e minha tia era professora da Educação Infantil em uma escola privada. Eu lembro que adorava ir para escola em que ela trabalhava para participar dos eventos comemorativos, desfiles e apresentações que aconteciam lá. À medida que fui crescendo já não era apenas mera espectadora, passei a ajudá-la na organização desses eventos de forma bem prazerosa.

Concomitante a isso, brincava de escola no meu prédio, eu era a mais velha e fazia o papel da professora, inclusive alfabetizei uma menina que tinha vindo do interior para trabalhar na casa de uma vizinha. Ela era um pouco mais nova que eu, tínhamos uns nove ou dez anos, e não sabia ler nem escrever. Então me dediquei em alfabetizá-la e incentivei-a a estudar numa escola pública. E assim foi feito, ela estudou e concluiu o Ensino Médio, a partir do meu olhar sensível e do estímulo que dei a mesma.

O tempo passou e esse desejo de ser professora, crescia dentro de mim, queria ser a mediadora entre as crianças e o conhecimento. Fui em busca então da minha formação acadêmica, e, em 2003, fiz vestibular na UFBA para Pedagogia. A partir dos conhecimentos que ia adquirindo na faculdade, fui sentindo a necessidade de adentrar em sala de aula e colocar em prática. Fui até uma escola pequena privada perto de minha casa em que minha sobrinha estudava e pedi estágio. Me tornei a pessoa de confiança da diretora e dona da escola, ficava na secretaria, elaborava materiais pedagógicos e substituía, quando necessário, alguma professora em sala de aula. Passei quase 3 anos lá e quando me formei, senti a necessidade de buscar outras oportunidades, queria estar dentro da sala de aula, esse era um desejo latente dentro de mim, e esse espaço já não me proporcionava essa expansão.

Como Pedagoga, em 2011, fui aprovada no concurso da Prefeitura de Salvador, e comecei a trabalhar em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) com o Grupo 3. Antes já tinha passado por 2 escolas particulares e tive um choque de realidade quando cheguei na rede pública. Percebi que existe uma diversidade dos públicos e oferta dos recursos pedagógicos. Era uma escola localizada no Subúrbio de Salvador com crianças muito pobres, que muitas vezes não tinham nem banheiro em casa, famílias bem numerosas, crianças que iam para escola para garantir alimentação e Bolsa Família. Tive que acolhê-las e oportunizar diferentes experiências para que pudessem acreditar que a educação era o caminho para a mudança.

Foram pouco mais de 11 anos atravessando a cidade todas as manhãs para levar essa esperança para essas crianças, até que, surgiu a oportunidade e necessidade de estar mais próximo de casa, e então, pedir remoção e fui trabalhar em outro Cmei.

Cheguei em julho de 2023, já tendo começado o ano e com um novo desafio...ser professora 2° regente, que é a professora que substitui a professora titular enquanto esta está em planejamento. Ficaria com 4 turmas de grupo 5 em tempo parcial, aceitei a proposta e fiquei feliz com o resultado. Fui muito bem recebida pela equipe e pelas crianças. Ficava 2 dias em duas turmas, 2 dias nas outras e um dia em reserva externa (planejamento). Cada sala era composta por mim, 1 auxiliar de classe e 25 crianças em cada turno, perfazendo um total de 100 crianças. Logo na chegada já percebi diferença das crianças que eu tinha no Subúrbio com as que eu passaria a ter. Eram crianças com o poder aquisitivo maior, mais bem instruídas e porque não dizer, menos necessitadas.

No ano seguinte, assumi minha primeira turma como professora regente – a mesma turma cuja experiência irei relatar. Até então, as turmas da Pré-escola funcionavam apenas em turno parcial, mas, naquele ano, a Secretaria de Educação implementou uma mudança: todo o Cmei passaria a atender em tempo integral, seguindo uma rotina estruturada, incluindo um horário específico para o descanso. Nós, professoras, ficamos apreensivas. Como seria, na prática, fazer com que crianças tão pequenas se adaptassem a esse novo ritmo? Cada uma de nós traçou suas estratégias para tornar essa transição mais acolhedora.

Foi assim que nasceu o Cantinho dos Mascotes. Separei diferentes brinquedos de pelúcia e bonecas de pano, criando um espaço aconchegante onde cada criança poderia escolher um mascote para cuidar ao longo do ano. No momento do descanso, esse mascote serviria de acalanto, proporcionando conforto e segurança.

No primeiro dia de aula, o Cantinho logo despertou a curiosidade das crianças. Fizemos uma roda de conversa, apresentei os mascotes e expliquei como tudo funcionaria. A empolgação era visível. As crianças escolheram seus mascotes com entusiasmo, dando-lhes nomes e imaginando histórias para eles. Tudo parecia fluir de maneira tranquila – até que um menino, que aqui chamarei de Enzo, pegou uma boneca de pano. Foi nesse instante que o ambiente mudou. Os olhares se cruzaram, algumas crianças riram, outras franziram a testa. O que antes era um momento de leveza e diversão, de repente, se transformou em um espaço de julgamento silencioso.

Por um segundo, hesitei. Será que aquele era o momento certo para discutir sobre isso? Será que crianças tão pequenas entenderiam? Me perguntei se era o "tema adequado", se eu deveria intervir ou apenas deixar passar. Mas então, como um eco do passado, a voz da minha avó ressoou dentro de mim: "A escola quem faz é o aluno." E se a escola é feita pelos alunos, quem sou eu, como professora, dentro desse espaço? Que ensinamentos quero deixar? O que realmente importa na educação que construímos todos os dias?

Naquele momento, entendi que não era apenas uma escolha de brinquedo. Era um convite – um convite para refletirmos sobre nossos preconceitos, sobre nossa prática em sala, sobre as normas invisíveis que impomos mesmo sem perceber às crianças e sobre o papel da escola na construção de um mundo mais livre, acolhedor e que respeite as infâncias. E eu sabia que não poderia deixar passar!

Em um cenário educacional que reflete a diversidade e a complexidade das relações sociais, a experiência de observar e compreender as infâncias e as escolhas das crianças é fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia mais inclusiva e respeitosa com a infância. O relato que trago aborda uma situação específica ocorrida em uma sala de Educação Infantil, na qual Enzo, um menino de quatro anos, escolheu uma boneca como mascote para cuidar, gerando reflexões sobre gênero, educação e os desafios impostos por uma sociedade machista e patriarcal.

A cena ainda está viva em minha memória. Enzo, pequeno e curioso, caminhava até o canto da sala e, sem hesitar, pegava sempre a mesma boneca de pano. Era sua escolha diária, um gesto simples e espontâneo, mas que começou a provocar reações ao redor e mudanças que eu, até então, não imaginava. A reação dos colegas foi diversa. Algumas crianças não demonstravam qualquer surpresa, enquanto outras olhavam intrigadas ou riam. Houve quem questionasse: "Mas boneca não é coisa de menina?". Ele, sem se abalar, respondia com naturalidade: "Eu gosto dela. Ela é minha filha.". E então, para minha surpresa, outra criança interrompeu o colega e disse: “Brinquedo é para todo mundo brincar! Se for assim, meu pai não podia ser cozinheiro, e ele trabalha fazendo comida!”.

Foi ali, naquele instante, que me dei conta de algo essencial: as crianças aprendem conosco, mas também nos ensinam. A escola, mais do que nunca, precisava ser um espaço de desconstrução de estereótipos, um lugar onde meninos e meninas possam explorar livremente suas preferências sem medo de julgamento e possam ser quem quiserem.

A partir desse episódio, passei a observar melhor o ambiente da sala. Percebi que, na correria do dia a dia, os brinquedos eram organizados de maneira segregada – bonecas e panelinhas de um lado, carrinhos e dinossauros do outro. Minha auxiliar de classe fazia isso automaticamente, sem perceber que reforçava divisões de gênero. Decidi, então, misturar os brinquedos propositalmente, tanto na organização da sala quanto nos momentos de brincadeira no pátio. Pequenas mudanças que, com o tempo, fizeram grande diferença.

O impacto dessa mudança foi acontecendo. Nas rodas de conversa, passei a estimular diálogos mais abertos sobre as escolhas das crianças e o respeito pelo outro. Com o tempo, brincar de boneca deixou de ser visto como algo exclusivo das meninas. Outros meninos começaram a pegá-las também, a brincar com as panelinhas, enquanto as meninas se aventuravam com carrinhos e bonecos. Aos poucos, todos entenderam que brinquedos não têm gênero – são, simplesmente, brinquedos de criança.

Infelizmente, por questões familiares, Enzo acabou deixando a escola antes que eu pudesse acompanhar todo o seu processo de crescimento. Mas sua escolha permaneceu. E mais do que isso: ela ressoou. Seu gesto singelo se transformou em uma oportunidade de aprendizado coletivo, e naquele espaço de convivência, um pequeno passo foi dado para construir um mundo mais livre e acolhedor para todos.

A Educação Infantil é o primeiro espaço social fora da família onde as crianças começam a internalizar normas e valores. É ali que se moldam percepções sobre o mundo, tornando esse o momento ideal para discutir gênero e quebrar padrões que limitam suas vivências. Quando permitimos que escolham livremente seus brinquedos, sem imposições baseadas em gênero, não estamos apenas incentivando o brincar, mas também desenvolvendo empatia, criatividade, respeito e autonomia.

A escolha daquele menino não era apenas uma preferência individual, mas um grito silencioso por uma infância e um espaço onde pudesse se expressar sem julgamentos. Nós, educadores, temos um papel essencial nesse processo. Com um olhar atento e intervenções sensíveis, podemos ajudar a ampliar a compreensão das crianças sobre diversidade e respeito. Cada interação é uma oportunidade de aprendizado coletivo, uma chance de construir um ambiente escolar mais acolhedor e plural.

A reação inicial de algumas crianças à escolha dele me fez refletir sobre como, desde muito cedo, somos socializados dentro de uma cultura que define o que é “de menino” e o que é “de menina”. Em uma sociedade patriarcal, essa segmentação começa nos brinquedos: carrinhos e dinossauros para eles, bonecas e utensílios domésticos para elas. Mas o impacto vai muito além. Meninos são desencorajados a desenvolver habilidades emocionais e de cuidado, enquanto meninas são afastadas de atividades que envolvem liderança e tomada de decisões.

Diante desse cenário, as instituições de ensino precisam assumir um papel transformador. Não basta mudar a disposição dos brinquedos ou incentivar escolhas diferentes. É necessário envolver toda a comunidade escolar – incluindo famílias – em debates sobre igualdade de gênero, pois a forma como os adultos reagem às escolhas das crianças também molda suas visões de mundo.

Criar espaços de diálogo, promover o respeito às individualidades e garantir que essas discussões estejam presentes no cotidiano escolar são passos essenciais para uma educação verdadeiramente inclusiva. Ao trazer essa reflexão para minha escrita narrativa, percebi que romper com padrões e construir uma sociedade menos machista e mais igualitária exige um olhar atento e disposto a questionar o que já está posto. Não podemos fechar os olhos para o que acontece ao nosso redor. É urgente caminhar na contramão das imposições sociais e transformar a escola em um espaço de acolhimento a essa infância, respeito e liberdade. Mas, para que essa mudança aconteça de fato, há um ponto crucial: a formação continuada dos educadores. Precisamos ampliar esse debate, estar preparados para lidar com essas questões com sensibilidade, criticidade e profundidade.

Porque educar para a equidade não é apenas um dever pedagógico – é um compromisso com a infância e com o futuro que queremos construir.

Permitam-me apresentar a história de Renata Maltez. Uma história que começa no colo da avó, no quintal da casa simples onde foi criada. A professora Renata diz com orgulho: “Sou uma menina criada com vó”. E o que isso significa? Significa crescer entre histórias contadas no alpendre, ouvir conselhos ditos entre um bordado e outro, aprender com os silêncios e os olhares. Sento-me aqui, diante da história da professora Renata, e não consigo lê-la sem sentir um nó na garganta, porque a história dela não é só dela. É também minha. É também de tantas meninas criadas com avó ou que tiveram uma avó por perto. É a história de tantas infâncias embaladas por vozes femininas empoderadas, que, mesmo sem escola e marcadas pelas desigualdades sociais e de gênero, carregavam uma força e uma imensa sabedoria de vida.

Quando a professora narradora diz “sou menina criada com vó”, eu escuto mais do que uma frase. Eu me vejo nela: uma menina crescendo no quintal, entre plantas, cheiros, silêncios e histórias. Vejo uma infância que se aproxima daquilo que Gallo (2018) nos traz, ao falar sobre *uma infância maior, uma infância não colonizada*, pois colonizar a infância significa produzir uma imagem que define o que ela é e o que ela não pode ser.

Vejo, então, uma infância que pode ser uma infância livre, na qual o saber não vinha dos livros, mas da experiência, da oralidade, da resistência cotidiana de uma mulher que, mesmo vivendo num tempo de tantas privações, escolheu deixar sua neta ser e incentivá-la a levantar a cabeça e a ocupar qualquer lugar que desejasse. Vejo uma mulher contemporânea que, mesmo sem diploma, foi mestra em ensinar. E, entre tantas coisas, ensinou, na sua simplicidade, a ler o mundo e a preparar a professora Renata para enfrentar os momentos difíceis e as escolhas que a vida exigiria dela.

O relato da professora narradora também me faz pensar no poder da educação que acontece no afeto, na escuta, no exemplo. Inspirada nos ensinamentos de Paulo Freire, defendo que educar é compreendido como um ato de amor, coragem e escuta, construído na relação dialógica e respeitosa entre educador e educando. Como nos lembra o autor, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2019, p. 127).

A narrativa da professora Renata, portanto, revela essa educação freiriana, que vai além da transmissão de conteúdos: uma educação feita de exemplos, diálogos, afetos e olhares, que prepara não apenas para a escola, mas para a vida. Uma educação que começa antes da escola: no colo, na escuta, no cuidado e no olhar.

Nesse viés, a professora narradora carrega, em sua memória, toda a sua infância afetiva ao lado da avó, permeada por brincadeiras de escolinha, experiências em que ajudou uma amiguinha a se alfabetizar e por vivências na escola onde sua tia lecionava. Em sua escrita,

revela o quanto essas vivências foram importantes para sua escolha profissional. Com isso, ao escolher os caminhos a seguir, levou consigo todas essas vozes femininas que a constituiu: da avó, da tia professora, das vizinhas e das mulheres que ensinaram a viver, resistir e acreditar. Hoje, ao olhar para a professora que ela se tornou, percebo que sua história não é só dela; como disse antes, é minha, é nossa. É uma história coletiva, de tantas meninas e mulheres que também foram educadas por um coletivo e para a vida.

Assim, a professora Renata chegou à docência. Não por acaso, mas por caminhos tecidos por esperança, amor e compromisso, porque quem cresce em terreno de afeto aprende cedo a importância de cultivar esses valores. Atualmente, ela é professora da educação infantil. Uma educadora que acredita, profundamente, que meninas e meninos têm o direito de ser o que quiserem, de sonhar sem que o gênero defina ou limite seus passos. Uma professora que carrega, em tudo o que faz, a sabedoria herdada de sua avó e das suas experiências de vida.

Agora, adulta, ela sabe que tem o poder de transformar os lugares e pessoas por onde passa, com sua presença, seu esforço e seu desejo incansável de aprender e ensinar. Guiada pelas palavras da avó, pelas histórias que marcaram sua infância, ela segue semeando liberdade, respeito e possibilidades no caminho das crianças que encontra, pois, no fundo, sabe: o que realmente importa é que cada criança tenha a liberdade de escrever sua própria história.

No processo de discussão entre pares, na leitura de sua narrativa e nas tematizações, a professora Renata nos conduziu a diversas reflexões, ao apresentar seu texto intitulado “As escolhas que falam: uma boneca, muitas vozes!”: que escolhas seriam essas? O que poderia revelar o subtítulo “Uma boneca e muitas falas”? Dessa maneira, acreditamos que ele revela mais do que um simples objeto: fala de um cenário em que uma escolha, aparentemente pequena, provoca olhares, comentários e julgamentos, bem como de uma infância que, historicamente desumanizada, tenta, mesmo sob os esmagamentos sofridos ao longo da história, resistir, transgredir e reivindicar a humanidade que lhe foi roubada. Ainda, fala de sua percepção como sujeito que pensa, cria e participa de sua construção cultural; de uma infância que busca escapar de pedagogias que a aprisionam e subalternizam, ainda fundamentadas em epistemes coloniais e adultocêntricas.

São tantas falas que o espaço parece pequeno para listar tudo o que as infâncias contemporâneas clamam. Esse clamor ecoa nos espaços da educação infantil e nas pedagogias outras, que precisam embalar e acolher tais infâncias contemporâneas, as quais pedem um lugar de respeito e atenção, que nos convoca a olhar as crianças com outro olhar. Diante disso, vale salientar a potência do relato da professora Renata, que nos provoca a pensar na função de uma

escola que avigore as infâncias, a sua humanidade e o direito de pensar, expressar-se e respeitar sua existência.

A experiência narrada por ela, em seu relato, coaduna com o pensamento de Arroyo (2018), quando ele nos sinaliza que a função da escola não é apenas humanizar a infância, mas recuperar a humanidade que lhe foi roubada. Desse modo, aborda-se uma pedagogia que não apenas humanize, mas que reconheça as crianças como sujeitos autônomos, resistentes, com voz e fala, escutando-as verdadeiramente. Isso, no mesmo sentido das teóricas Faria, Macedo e Santos (2013), que acreditam na construção de uma pedagogia Macunaíma[14] – descolonizada, criativa e inventiva.

Assim, a boneca, nas mãos pequenas daquele menino, que ela traz em seu relato passa a falar das expectativas que recaem sobre os corpos, sobre os brinquedos e sobre os papéis atribuídos a meninos e meninas. Ademais, fala dos silêncios e dos incômodos que ainda persistem quando uma criança ousa atravessar as fronteiras impostas pelo gênero. Mas fala, também, de nós e dos nossos posicionamentos enquanto adultas, enquanto professoras. Fala, como aponta Louro (2000), das marcas que ainda hoje carregamos, as quais estão inscritas pelas instituições que frequentamos e que se entrelaçam às formas como construímos nossas identidades sociais, especialmente as identidades de gênero e sexual. Essas marcas, longe de serem neutras, são construídas historicamente por discursos normativos que delimitam os modos legítimos de ser e estar no mundo.

Posto isso, ao reconhecermos que tais marcas são produtos de uma colonialidade das relações de poder (Quijano, 2005) e de saber (Mignolo, 2007), abrimos espaço para questionar as práticas pedagógicas que, mesmo sem intencionalidade explícita, muitas vezes contribuem para reforçar estereótipos e desigualdades. Nesse cenário, reconhecer essas estruturas é o primeiro passo para transformá-las, e esse movimento começa em nós e no cotidiano da sala de aula, nos nossos planejamentos, questionamentos sobre as leis e diretrizes que regulamentam e orientam nossos trabalho, nos gestos mais simples e nos diálogos mais corajosos.

Com base nisso, a professora Renata nos conduz, como indicam Santos *et al*. (2013), à construção de caminhos outros, e por que não novos? Ainda, leva-nos a direções que se

[14] A expressão "pedagogia Macunaíma" ou "pedagogia macunaímica" é inspirada no personagem Macunaíma, criado por Mário de Andrade, símbolo de uma identidade brasileira múltipla, contraditória, híbrida e em constante invenção. Ao utilizarem esse termo, Faria, Macedo e Santos (2013) propõem uma pedagogia descolonizadora, que rompe com os modelos hegemônicos, eurocentrados e normativos de ensinar e aprender. Trata-se de uma pedagogia que valoriza a diversidade, a oralidade, o corpo, o sensível e a criação, abrindo espaço para práticas educativas mais lúdicas, afetivas, imprevisíveis e plurais, em diálogo com as culturas locais e com as infâncias em suas múltiplas expressões.

configuram como investidas transversais, capazes de romper com as estratificações dos conhecimentos e de articular diferentes saberes, produzindo um pensamento plural e emancipador, Macunaíma. São decisões que problematizam as normatividades e promovem experiências educativas que desafiam as lógicas excludentes, reconhecendo e acolhendo as múltiplas formas de ser, existir e expressar-se no mundo.

Entretanto, cabe questionar: será que estamos realmente prontos para certas mudanças? Para ouvir as vozes que emergem das escolhas das crianças? Ou seguimos tentando silenciá-las com nossos próprios preconceitos? Seremos indiferentes às diferenças que nos apresentam e continuaremos tratando nossas crianças de forma abstrata? Diante desse contexto, Abramowicz (2003) contribui com as referidas reflexões ao perguntar: o que faremos com os diferentes? Em síntese, a questão colocada é: o que pretendemos fazer com "o outro", com o estrangeiro? É preciso que as diferenças sejam o mote da ação pedagógica: produzir diferenças, e não apenas tolerá-las ou aceitá-las.

Sendo assim, a professora narradora nos apresenta, em seu relato, saberes, sentidos e cenas que provocaram tensões em sua prática, uma narrativa profundamente reveladora, que responde às questões acima, bem como transgride e provoca discussões nos pensamentos colonizados, marcados por práticas panópticas[15] que ainda permeiam os espaços da educação infantil. Segundo Vianna e Finco (2009), essas cenas refletem as construções de feminilidades e masculinidades[16], ou seja, características tidas como naturalmente femininas ou masculinas que são, na verdade, resultado de um esforço histórico e social para distinguir corpos, comportamentos e habilidades de meninas e meninos.

Para Louro (2000), as identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, sendo moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Trata-se de um cenário em que as relações de poder e vigilância se fazem presentes o tempo todo. Assim, quando um menino escolhe brincar de boneca surgem, ao seu redor, os olhares críticos de outras crianças, de adultos, de uma sociedade que ainda insiste em dizer o que um menino e

---

[15] O termo "práticas panópticas" faz referência ao conceito de panoptismo, desenvolvido por Michel Foucault, que descreve uma forma de vigilância contínua e internalizada, em que os sujeitos se sentem constantemente observados e, por isso, regulam seus próprios comportamentos. Na educação infantil, essas práticas se manifestam em normas e expectativas que controlam e vigiam os corpos e as ações das crianças, reproduzindo padrões de gênero e outras formas de normatividade.

[16] Feminilidades e masculinidade são entendidas aqui como construções sociais e culturais atribuídas a corpos considerados femininos ou masculinos. Esses conceitos não se referem a essências naturais, mas a conjuntos de comportamentos, gestos, atitudes, formas de falar e se vestir que são socialmente ensinados e esperados a partir do gênero atribuído a cada pessoa. Assim, o que se entende por "ser menina" ou "ser menino" é, historicamente, construído e constantemente regulado por normas sociais.

uma menina “pode” ou “não pode” ser, fazer e escolher. A boneca, ali, transforma-se em palco de disputas simbólicas, um espaço de resistências, de afirmações e de perguntas ainda sem respostas.

A narrativa da professora Renata também expressa o seu posicionamento como professora, ainda que revele desconfianças, tensões, estranhamentos e discordâncias em relação às normas impostas e ainda presentes na educação infantil, a qual é marcada por atravessamentos da colonização. Com base em Faria e Finco (2013), talvez, o estranhamento diante dessas diferenças, bem como o olhar desconfiado apresentado pela professora, seja o primeiro passo em direção a um movimento de interpretação e de desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, de modo a possibilitar que determinadas certezas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas.

Em sua escrita, a professora narradora compartilha, de maneira tensa, uma expressão que, ao ser lida no grupo da roda de conversa, causou certo estranhamento: “Tudo parecia fluir tranquilo até que Enzo pegou uma boneca [...]” (Renata, 2025). Para as outras professoras, que ouviam atentamente a leitura do relato feito por Renata, a frase carregava uma tensão ainda velada, uma inquietação silenciosa sobre o que significava, afinal, aquele “tranquilo”.

No texto, a professora Renata não explicava, de imediato, o motivo dessa afirmação. Porém, durante o processo de tematização entre as professoras, enquanto cada uma apresentava o texto que havia escrito, a professora Zenir, que também participava da roda, não deixou a questão passar: “Renata, por que tudo parecia fluir tranquilo? O que era esse ‘tranquilo’?” (Zenir, 2025). A pergunta ecoou no grupo e, junto dela, surgiu outra indagação: a escolha da boneca também tirou a sua tranquilidade?

Ao ser interpelada, Renata refletiu e respondeu:

> O tranquilo era aquilo que estamos acostumados a ver: meninos brincando com coisas de meninos, meninas brincando com coisas de meninas. O tranquilo era seguir o que sempre foi, seguir o automático do que está posto, estamos tão envolvidas que mesmo sem sentir determinamos o que é de menino e menina, Isso já se torna natural em nossas rotinas em sala de aula. Mas, naquele momento, eu me vi desafiada, instigada a pensar sobre as minhas próprias práticas na sala de aula (Renata, 2025).

Segundo Faria e Finco (2013), às crianças que transgridem as fronteiras de gêneros são introduzidos elementos de instabilidades, tensão e crise. São meninas e meninos que colocam em xeque determinadas concepções, que, por longo tempo, foram naturalizadas. A escolha da boneca, feita por Enzo, convocou a professora Renata a olhar mais fundo. Aquela cena simples, cotidiana, transformou-se em um convite ou, talvez, uma cobrança, para que ela refletisse: “será que aquele era o momento certo para falar sobre isso? Será que crianças tão pequenas

entenderiam? Será que era o ‘tema adequado’? Eu deveria intervir... ou apenas deixar passar? (Renata, 2025).

Renata percebeu, ali, que aquela boneca, nas mãos pequenas de Enzo, era enorme no que representava. Não era apenas um brinquedo: era símbolo, eram possibilidades, era transgressão. Era um pedido silencioso para que a escola e ela própria se tornassem ‘espaço’ de liberdade, de diálogos, de possibilidades. Durante o processo de tematização, enquanto as professoras narradoras imaginavam a cena, perceberam em Renata um certo receio, uma hesitação. Ao final da leitura de sua narrativa, a professora Aline não hesitou em perguntar:

> Colega, sinto que esse questionamento que você traz na sua história… mesmo vendo que algumas crianças estranharam a escolha de Enzo, percebo que você sentiu um certo receio de abordar as questões de gênero que surgiram ali, no meio da sala. O que te afligiu naquele momento? (Aline, 2025).

Renata franziu a testa, pensativa, e respondeu:

> Sim, colega… houve, sim, um misto de sentimentos naquele momento. Talvez não medo… mas uma preocupação. Uma inquietação. Fiquei me perguntando: como abordar um assunto que não fomos ensinadas a planejar, a discutir, a trabalhar com as crianças, sabe? A gente não escolheu isso como prioridade. Elegemos outras coisas. E só falamos sobre gênero quando algo ‘sai da linha’, quando algo ‘destoa’, como aconteceu ali, no Cantinho dos Mascotes. Mas Enzo… ele me provocou. Me provocou a pensar que isso deveria acontecer sempre, em pequenas ações, em pequenos gestos. Para que, aos poucos, as crianças entendam que somos diferentes, mas que ninguém é melhor ou mais importante que o outro. Quando vi os risos, os cochichos, ao ele escolher a boneca, algo acendeu um farol dentro de mim… sobre como essas crianças já carregam ideias sobre o que é ser menino e o que é ser menina nesse mundo (Renata, 2025).

Diante disso, evidencia-se que a professora Renata apresenta, em sua narrativa, certa preocupação em estabelecer um diálogo com as crianças sobre gênero, como também demonstra quais percepções as crianças carregam sobre o que é ser menino e ser menina na nossa sociedade. A sua concepção dialoga com Faria e Finco (2011), que apontam que, no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendendo desde cedo os significados de ser menina ou menino, bem como vivenciando, nas interações cotidianas da educação infantil, a condição social de ser criança.

Enquanto atores sociais, elas manifestam determinados discursos que promovem transformações nos tradicionais estereótipos de gênero. Nessa perspectiva, Louro (1997) nos diz que os sujeitos não são receptores passivos de imposições externas. Ativamente, eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens, assim como reagem, respondem, recusam e assumem inteiramente.

O espaço da educação infantil também pode se configurar como um lugar em que as distinções de gênero se manifestam de forma evidente e marcante, seja nos jogos, nos

brinquedos, nas brincadeiras, nos vestiários ou nos comportamentos considerados aceitáveis (ou não) para meninos e meninas. Isso ocorre porque a escola, além de refletir um processo cultural, social e histórico, não é um ambiente neutro; ao contrário, tende a reproduzir e reforçar as desigualdades e as expectativas sociais relacionadas ao gênero, ainda que essas reproduções estejam sujeitas a intervenções e questionamentos.

Desde muito cedo, antes mesmo de nascerem, as crianças são inseridas nesse modelo hegemônico: meninas de rosa, meninos de azul; bonecas para elas, carrinhos para eles; brincadeiras separadas; elogios diferenciados – "como ela é linda", "como ele é forte". A escola, muitas vezes sem perceber, reforça essas expectativas e os papéis de gênero, transmitindo padrões que já limitam, desde os primeiros anos, a liberdade de ser e brincar.

Dessa maneira, as relações de gênero são construídas e processadas no cotidiano da instituição, evidenciando e, concomitantemente, prescrevendo as formas pelas quais os modelos de ser homem ou de ser mulher são inscritos nos corpos, nas atitudes e na própria formação das crianças. A criança, na condição social de ser, convida-nos, conforme Faria, Macedo e Santos (2013, p. 65), com suas transgressões, a nos inspirar para "estrangeirarmos e recriamos nossas percepções e possibilidades de transformação dessa realidade social determinada e perversa, em que as crianças e suas infâncias estão sempre ameaçadas a perderem-se na lógica do formal, do *vir a ser*".

Com base nisso, ao promover ações e mudanças em suas práticas, a professora narradora coaduna com Faria e Finco (2013) e compartilha do pensamento de Abramowicz e Oliveira (2010), ao reconhecer a potencialidade da educação infantil como um espaço de transformação, no qual precisamos criar movimentos que nos permitam escapar a toda essa homogeneização, a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados. Como afirmam as autoras, precisamos, de alguma forma, repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), questionando-nos a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses, para, a partir daí, 'forjarmos asas' que nos permitam escapar de toda essa homogeneização, a partir da qual fomos produzidos e com a qual estamos acostumados.

Assim, os movimentos da professora Renata, ainda que sutis e atravessados por tensões, sinalizam um deslocamento importante das certezas consolidadas, abrindo espaço para novas possibilidades de olhar, agir e educar nas relações de gênero na infância. Em seu relato, a professora narradora expõe um cotidiano escolar ainda influenciado por pensamentos coloniais dominantes, impostos de maneira naturalizada. Estes, muitas vezes, paralisam-nos e nos conduzem a planejamentos e ações sem um olhar crítico sobre esses processos.

Todavia, ao ser provocada por Enzo, ela passa a refletir e expressar um olhar sobre a infância que rompe com essa lógica paradigmática e colonial da pedagogia, a qual ainda estrutura muitas de nossas práticas. Como nos adverte Arroyo (2018), se quisermos descolonizar a docência e a pedagogia, é preciso, antes de tudo, mudar o nosso olhar para as infâncias. Ainda, conforme reiteram Faria, Macedo e Santos (2013), é preciso situar-se nesse exercício constante de desvendar as contradições e de superar as amarras do pensamento único, determinado e positivista, tão potente e enraizado em nossa consciência acadêmica, que é repleta de armadilha em suas normas.

Os estudos decoloniais nos convocam, justamente, a essa virada: mudar o paradigma, questionar as bases sobre as quais fomos formados e sobre as quais formamos. Nesse movimento, é essencial refletir sobre o que queremos para as nossas crianças, como as compreendemos e, sobretudo, como os documentos oficiais que regulamentam nossas práticas pedagógicas estão organizados e a que interesses respondem.

Ao revelar um olhar sensível e atento para as crianças, a professora Renata, além de provocar essa virada pragmática, levanta questionamentos importantes sobre sua concepção de infância e acerca da necessidade de descolonização de sua prática docente. Seu relato dialoga diretamente com Mignolo (2007), ao abordar a importância da desobediência epistêmica como caminho para romper com lógicas hegemônicas, e com Arroyo (2018), ao afirmar que ser rebelde, em relação à percepção epistemológica da infância e de si mesma como educadora, constitui uma das maiores contribuições para descolonizar[17] a pedagogia.

Esse movimento também se articula com as proposições de Faria, Macedo e Santos (2013), que defendem a necessidade de transgredir normas, discordar e romper com as convenções estabelecidas, valendo-se de pensamentos pós-coloniais que abram espaço para formas não convencionais de ensinar, que denominam como "pedagogias inventadas". Esse é o ponto de partida das pedagogias descolonizadoras: recusar a reprodução de um modelo escolar que, historicamente, tem produzido e reforçado desigualdades.

Nessa perspectiva, Macedo e Santos (2018) enfatizam que as pedagogias descolonizadoras se contrapõem a uma visão generalizada e universal de criança. Elas

[17] Ainda que esta pesquisa se alinhe aos fundamentos do pensamento decolonial, escolho usar o termo "descolonial" por sentir que ele acolhe melhor o caminho que percorri junto às autoras e aos autores que me acompanharam, como Anete Abramowicz, Daniela Finco, Ana Lúcia Goulart, Celina Macedo, Paulo Freire, Miguel Arroyo, Fabiana Oliveira, entre outros. Suas obras, embora não inscritas diretamente no giro geopolítico latino-americano que caracteriza a decolonialidade, dialogam com princípios que atravessam essa perspectiva e ajudam a pensar práticas de resistência na educação infantil. Essa escolha nasce do desejo de ampliar os fios do diálogo, costurando saberes que tensionam a colonialidade e afirmam outras possibilidades de educar.

valorizam as diferenças, em vez de tentar apagá-las ou homogeneizar a infância. Nesse espaço de confronto com a diversidade, de desconstrução, escuta e ressignificação das infâncias, emergem as transgressões das crianças, com seus saberes e interpretações singulares sobre o mundo adulto, convocando-a a traçar outros caminhos.

Na narrativa da professora Renata, essa potência se manifesta no gesto de Enzo, que, ao ser questionado por outras crianças por brincar com uma boneca, responde com firmeza e afeto: "eu gosto dela, ela é minha filha". Uma resposta simples, mas profundamente desestabilizadora, que desmonta certezas e desloca fronteiras do que pode ou não ser, que desvela os limites de gênero socialmente atribuídos a homens e mulheres. E há mais: outras crianças, em um gesto de solidariedade e expansão do pensamento, ecoam essa desconstrução ao dizerem: "se for assim, meu pai é mulher, porque ele é cozinheiro". Nesse pequeno, e ao mesmo tempo imenso, momento, as crianças nos ensinam que os papéis, as identidades e as relações não cabem em moldes fixos.

Dessarte, ao romper com a visão de uma pedagogia que insiste em naturalizar padrões coloniais, a infância revela sua altivez e sua força transformadora. O olhar descolonizado para a infância convoca a reflexão sobre novos paradigmas epistemológicos e pedagógicos, capazes de acolher a pluralidade, a escuta verdadeira e as potências que as crianças carregam e expressam todos os dias. O educar, segundo Gallo (2018), passa a ser um construir e um trilhar um caminho partilhado, por adultos e crianças – processo no qual todos aprendem e "crescem", crianças e adultos, nos fluxos de devir-criança (Deleuze, 1997), que possibilitam a criação do novo.

> No momento em que reconhecemos e olhamos as infâncias com outros olhares e reconhecermos que não é um jardinzinho, que não flor, que não é um pingo de gente, que não é um sub-humano, que não é alguém que não tem voz, não tem fala, nem razão, a pedagogia e docência se interrogam a respeito de si mesmas: desconstroem o paradigma com o que se pensam (Arroyo, 2018, p. 40).

Nesse movimento, a pedagogia desconstrói os paradigmas com os quais se pensava e se constituía. As vozes de Enzo e das demais crianças ecoam como convites para reflexões e desafios: que educação estamos construindo? Que escutas estamos dispostos a ouvir? Que lugares de fala e de poder estamos abrindo ou silenciando?

A professora Renata, em sua narrativa, provoca-nos a olhar para a escola como um espaço possível de desconstrução de estereótipos de gênero, de ampliação de olhares e de reinvenção das práticas pedagógicas. Sua reflexão aponta para a importância de criar condições em que o gênero não seja visto como algo fixo , mas como uma construção que pode ser vivida de formas diversas.

Esse posicionamento se configura como um ato de resistência frente a uma cultura excludente, de forma a abrir caminhos para que as crianças possam se expressar com liberdade, sem estarem limitadas por padrões normativos e opressores. Como ela afirma, “a escola, mais do que nunca, precisa ser um espaço de desconstrução de estereótipos, um lugar onde meninos e meninas possam explorar livremente suas preferências, sem medo de julgamento, e possam ser quem quiserem” (Renata, 2025).

Para tanto, descolonizar as identidades de gênero desde a infância não é apenas uma ideia teórica, é uma prática urgente. Transformar a escola em um espaço que reconhece as infâncias em suas diversidades e potências é abrir brechas para combater as desigualdades que ainda insistem em marcar os corpos das crianças. Ademais, é possibilitar outras experiências, outras formas de ser, brincar, aprender e se relacionar, rompendo com os limites impostos por uma estrutura binária e normativa.

Ao acolher as transgressões infantis como expressões legítimas de subjetividade, a escola pode se tornar um território fértil para a invenção de outras pedagogias mais justas, mais livres e mais humanas. Isso significa, segundo Barreiro e Santiago (2018, p. 138),

> Desnaturalizar ou descolonizar as identidades de gêneros desde a infância significa resistir, romper com os padrões de normalidade e anormalidade atribuídos a homens e mulheres historicamente, combatendo uma cultura de característica misógina e androcêntrica, abrindo possibilidades para novas experiências e vivências entre as crianças, sem que permaneçam engessadas em uma estrutura binária que impossibilita novas formas de subjetivação.

No entanto, em sua narrativa, a professora Renata também aponta que, muitas vezes, sem nos darmos conta, seguimos alimentando os mesmos estereótipos que desejamos romper. Sua reflexão nos remete ao que Gallo (2018) discute sobre o projeto colonial moderno, que vai além da colonização territorial e produz outras formas de colonização, aquelas que ditam padrões e naturalizam comportamentos.

Essas formas estão inscritas nos pequenos gestos, na organização cotidiana, nos detalhes que parecem neutros. Entretanto, carregam valores: na arrumação da sala, na separação dos brinquedos, na escolha das cores e na divisão entre o que é “de menino” e o que é “de menina”. Diante disso, Renata (2025) explicita:

> A partir desse episódio, passei a observar melhor o ambiente da sala. Percebi que, na correria do dia a dia, os brinquedos eram organizados de maneira segregada , bonecas e panelinhas de um lado, carrinhos e dinossauros do outro. Minha auxiliar de classe fazia isso automaticamente, sem perceber que reforçava divisões de gênero. Decidi, então, misturar os brinquedos propositalmente, tanto na organização da sala quanto nos momentos de brincadeira no pátio. Pequenas mudanças que, com o tempo, fizeram grande diferença.

Tendo isso em vista, afirmo que, ao mesmo tempo em que queremos ampliar horizontes, por vezes, reforçamos os limites. Ao mesmo tempo em que falamos em liberdade, montamos cenários que restringem. Nesse tensionamento, nesse entrelugar entre o desejo de transformação e os modos como fomos formados, a docência também se refaz. Reconhecer essas contradições, como faz a professora Renata, já é um movimento vivo de resistência e mudança, visto que o intuito é perceber-se implicada nas tramas da cultura, nos discursos naturalizados e nos gestos repetidos, para, então, ousar outros caminhos.

Nesse viés, é fundamental pensar a educação infantil como um espaço que liberte as infâncias das disciplinas colonizadoras, reconhecendo-a como experiência e valorizando a escuta sensível e atenta ao cotidiano das crianças. Como afirmam Abramowicz e Oliveira (2013), é necessário conceber uma educação que acolha um currículo pautado em um pensamento nômade, capaz de perceber, no espaço-tempo da aula, a possibilidade do ato de criação.

Isso exige que estejamos abertos a aproveitar os acontecimentos que emergem no contexto da educação infantil, respeitando a diversidade, bem como acolhendo e provocando as diferenças e promovendo o diálogo intercultural como parte essencial da prática pedagógica. Desse modo, é preciso apresentar um espaço onde os brinquedos e brincadeiras possam ser convites para a criança transitar por mundos, papéis e possibilidades, em que as salas de aula não sejam palco de controle, mas cenários abertos à expressão múltipla ou, ainda, no qual a escuta e a fala das crianças não seja mero protocolo, mas um gesto político e afetivo, capaz de desorganizar, transgredir normas e semear outras verdades. Uma escola que se permite ser, também, ela criança: curiosa, inquieta, aberta ao novo.

Esse automatismo que nos atravessa, o qual é revelado na narrativa da professora Renata, esse agir sem perceber, é resultado de um processo histórico de normalização dos corpos e das condutas, herdado do colonialismo. Trata-se de um movimento de dominação que, mesmo após ter sido encerrado historicamente, continua a se perpetuar em nossas ações, por meio do controle da subjetividade, da cultura e, em especial, do conhecimento (Quijano, 2005).

A escola representa esse projeto colonial, no qual epistemologias coloniais e o eurocentrismo estão presentes no controle e nas normativas constituídas por mecanismos que impõem um padrão e produzem subjetividades. Nesse contexto, Louro (2000) nos lembra que a escola, como instituição moderna, opera por meio de mecanismos sutis (e nem sempre tão sutis) de controle: ela regula os gestos, os ritmos, os desejos. Ensina-se não apenas conteúdos, mas modos de estar no mundo, comportar-se, falar e de ocupar o espaço.

Somos reflexo de uma sociedade que normatiza e vigia, e a escola reproduz isso. Por isso, seguimos organizando brinquedos de modo segregado, reforçando papéis de gênero em nossas práticas cotidianas, mesmo quando nossas intenções são outras. Desse modo, a disciplina internalizada contribui para que reproduzamos o que nos foi ensinado, o que aprendemos como sendo o certo ou errado. Tal fator nos revela o quanto ainda precisamos desconstruir, em nós mesmos, os alicerces dessa pedagogia criada para controlar, e não para escutar ou libertar.

Diante disso, a professora Zenir, ao compartilhar sua reflexão com o grupo, concorda com o que a professora Renata apresenta em sua narrativa, reconhecendo que, ainda que a escola tenha potencial para ser um espaço de desconstrução de estereótipos e de ampliação de horizontes, ela também opera, muitas vezes, como lugar de reprodução de normatividades, de controle dos corpos e das vozes. Essa constatação provocou no grupo uma inquietação: quantas vezes, mesmo com as melhores intenções, organizamos a sala, os brinquedos e as atividades sem questionar os sentidos e os limites dessas escolhas? Quantas vezes reforçamos, sem perceber, as mesmas lógicas que desejamos superar? Posto isso, Zenir (2025) relata:

> Na minha sala de aula, a arrumação segue exatamente o que você falou aí, Renata! Não que eu organize assim para proibir meninas e meninos de brincarem com os brinquedos que não 'pertencem' ao seu gênero. Mas é automático, sabe? Essa arrumação acontece sem eu nem perceber... Tantas coisas eu faço no automático, sem refletir. Acredito que a gente faz isso sem nem se dar conta, porque fomos criadas e educadas assim: a menina para o pudor, a organização, a docilidade; o menino, o contrário disso tudo. Na escola, nossos corpos foram socializados para sermos obedientes às normas. Na universidade isso não foi diferente. Como foi bom ouvir o seu relato! Me despertou para tantas coisas... Já quero colocar isso tudo em prática.

A professora Aline também compartilhou sua reflexão:

> Precisamos fazer movimentos contrários ao que nos foi imposto. Dar liberdade para que as crianças experimentem, criem, explorem. Tenho certeza de que isso não vai 'definir' o gênero de ninguém, mas, ao contrário, vai torná-las mais conscientes, mais abertas. Vai ensiná-las a respeitar as diferenças, a compreender as diversas posições que homens e mulheres ocupam na sociedade sem que ninguém precise ser melhor ou maior que o outro (Aline, 2025).

Nesse momento, as falas e experiências das professoras me atravessaram profundamente e me fizeram lembrar de uma experiência pedagógica vivida em minha sala de aula. Este foi um episódio aparentemente simples, mas que revelou o quanto as normas de gênero ainda operam de forma silenciosa nas crianças, em nossas práticas e em nosso espaço educativo da educação infantil. Também evidenciou o quanto nós, professoras, precisamos estar atentas à desconstrução de padrões, mantendo um olhar crítico para os documentos que regulamentam e orientam nossa prática pedagógica e, sobretudo, devemos analisar por quais perspectivas enxergamos as infâncias (Arroyo, 2018; Gallo, 2018; Kohan, 2018; Macedo;

Santos, 2018). Então, faz-se fundamental, nesse processo de reflexão, acima de tudo, acolher o que as crianças nos trazem, com sua espontaneidade e suas transgressões.

Posto isso, o que a professora Renata realizou em sua prática pedagógica é resultado de um exercício constante dessa reflexão, um movimento que todas nós, professoras da educação infantil, devemos cultivar, considerando as realidades sociais das crianças, seus processos cognitivos e as expressões que nos apresentam cotidianamente, ou seja, oferecer a elas a liberdade de pensar, de dizer e de ser. Como nos lembra bell hooks, em "Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade", uma educação verdadeiramente libertadora precisa respeitar as vozes e expressões dos estudantes (hooks, 2013). Somente escutando, observando e conhecendo suas reais necessidades poderemos contribuir para suas construções subjetivas, as quais estão, inevitavelmente, entrelaçadas com o mundo em que vivem.

Sobre esse aspecto, compartilho uma experiência que vivi em minha sala de aula, a qual dialoga diretamente com as reflexões trazidas pela professora Renata. Essa vivência demonstra o quanto as transgressões promovem um certo desequilíbrio em nossos pensamentos, desestabilizando certezas e nos convocando, ou para uma postura de neutralidade, que silencia as diferenças, ou para um pensamento e uma atitude que promovam uma educação voltada para a multidão[18], que não busque eliminar as diferenças em sua prática (Abramowicz; Oliveira, 2013).

Em um dia de aula comum, planejei uma atividade em que as crianças participariam da feitura de uma receita de cupcakes. Organizei os ingredientes, os utensílios e anunciei, animada, que iríamos "brincar de confeitaria", aprenderíamos uma receita e conheceríamos um novo gênero textual. Essa proposta estava alinhada aos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, com foco no campo de experiências, brincadeiras e imaginação e linguagem integradas, e tinha o objetivo específico, para aquela aula, de integrar oralidade, escuta, leitura, escrita e ludicidade. Porém, para minha surpresa, o objetivo da aula tomou outros rumos no momento em que alguns meninos se recusaram a participar. Aquela recusa dizia muito mais do que um simples desconforto de participar da atividade: revelava o quanto os estereótipos de gênero ainda estão presentes e como já se enraízam nos pequenos.

[18] A expressão "multidão" é utilizada aqui em um sentido político e filosófico, inspirada em pensadores como Hardt e Negri, e apropriada por autoras como Abramowicz e Oliveira (2013), para pensar uma educação comprometida com a valorização das diferenças. A "multidão" representa a diversidade de sujeitos que compõem o espaço coletivo, múltiplos, singulares e heterogêneos, em oposição à lógica da homogeneização e do controle. Pensar uma educação voltada para a multidão é, portanto, recusar o apagamento das diferenças e promover práticas pedagógicas abertas à escuta, à invenção e ao reconhecimento das diversas formas de existir e aprender.

Meu primeiro impulso foi insistir, tentar convencê-los, afinal precisava seguir com meu planejamento, mas percebi que era preciso escutar, e por que não tomar aquilo como algo enriquecedor na minha prática das relações com as crianças que, desde cedo, já trazem em suas vivências práticas de racismos e sexismo que reforçam a permanência dos modelos colonialistas que insistem em nos atravessar? Disseram que aquilo era "coisa de menina". Naquele instante, senti o impacto de algo que já havia lido e discutido, mas que agora se materializava diante de mim: os estereótipos de gênero estavam presentes, moldando comportamentos e restringindo experiências, as quais estavam prestes a vivenciar. O que era para ser uma aula sobre oralidade, leitura, escrita e ludicidade revelou-se, também, como uma oportunidade para pensar sobre os papéis de gênero e as normas que atravessam até os gestos mais simples.

O meu pensamento foi rápido: eu poderia seguir com a atividade e tentar convencê-los a participar, mas compreendi que aquele era um momento potente para provocar uma escuta coletiva. Nesse sentido, o Pibid também contribuiu para que eu pudesse me posicionar frente às crianças. Isso, pois eu era supervisora do Programa no turno oposto, e o projeto tinha como um dos subeixos a temática de gênero e sexualidade.

Os estudos, as discussões na escola e na universidade foram me constituindo como uma professora mais atenta e pesquisadora. Não foi fácil lidar com a situação, havia olhares atentos, expectativas implícitas de neutralidade, o medo de errar diante das crianças, e até o receio de como a família reagiria à conversa sobre gênero. Contudo, apesar das inseguranças, eu me sentia preparada e amparada pelas reflexões construídas no Pibid e nos meus estudos para realizar uma intervenção sensível, respeitosa e crítica.

Dessa maneira, em vez de obrigá-los ou ignorar o que diziam, sentei-me à roda com todas as crianças e fui fazendo diversas perguntas, para que, juntos, pudéssemos refletir: "por que vocês acham que isso é coisa de menina?", "o que é coisa de menino e coisa de menina?" Lembro-me que os questionamentos foram inúmeros e que a conversa foi longa, com muitas interrupções, sugestões, falas que refletiam sua convivência com familiares, risadas e expressões espontâneas. Foi um momento de troca e de verdadeira escuta. Fomos desconstruindo e construindo juntos. Falei sobre os diferentes papéis que homens e mulheres ocupam em nossa sociedade, e as próprias crianças trouxeram exemplos que evidenciavam como esses padrões são construídos e reforçados socialmente.

Depois de um tempo, eles aceitaram participar da atividade. Alguns ainda com certa vergonha, mas todos se envolveram na receita com entusiasmo. A Figura 2 representa esse momento. Foi lindo vê-los quebrando ovos, mexendo a massa, decorando os bolinhos com confeitos coloridos. Aquilo que, à primeira vista, parecia apenas uma recusa simples, revelou-

se um gesto potente de abertura e de aprendizagens mútuas, uma transgressão aos papeis normativos que, muitas vezes, seguimos reproduzindo sem perceber.

Figura 2 - Quem quer brincar de confeitaria?



Fonte: acervo próprio (2018).

Essa experiência me fez enxergar o quanto ainda deixamos de realizar nossas próprias descolonizações, mantendo-nos presos a uma prática moldada por um padrão colonial que nos automatiza e nos captura. Como nos lembra Louro (2000), a escola opera por meio de mecanismos que regulam os corpos, os gestos e os desejos. E, com frequência, mesmo com boas intenções, nós, professoras, acabamos por reproduzir essa pedagogia disciplinadora, cristalizando normas que deveriam estar sendo questionadas.

O episódio evidenciou o quanto ainda somos atravessadas por uma prática docente automatizada e como precisamos construir novas direções e epistemes para pensar as infâncias que constituem nossos espaços educativos, como aponta a professora Renata em sua narrativa e como também revelam as professoras Zenir e Aline em suas reflexões. Barreiro e Santiago (2018) afirmam que descolonizar as identidades de gênero é permitir outras formas de subjetivação, o que começa nos pequenos gestos: escutar, dialogar, acolher as transgressões das crianças ou simplesmente preparar uma receita junto a elas, escutando-as e compreendendo-as em seus gestos, no meio da feitura de um simples bolo.

Hoje, quando olho para esse momento, percebo que não era somente “uma receita”. Assim como no caso da professora Renata, não era apenas a escolha de uma boneca. Eram práticas pedagógicas, olhares e ações que precisavam ser reinventadas e repensadas a partir da escuta, do olhar atento às transgressões e rebeldias das crianças que habitam a nossa educação infantil.

Foi uma experiência que me desafiou e desafia a rever meus planejamento, bem como ensinou e ensina, mais uma vez, que educar é também um processo de reeducar a nós mesmas, de nos permitir e de nos desautomatizar, conforme propõe a professora Renata em seu relato. Assim como ela, fui confrontada com meus próprios pensamentos e, ainda, com as minhas escolhas.

A resistência dos meninos revelou o quanto os papeis de gênero estão cristalizados, não apenas nas crianças, mas também em nós, educadoras da educação infantil. Visto isso, a escuta atenta e o diálogo abriram uma brecha para a reinvenção e reflexão. Então, da mesma forma que a professora Renata e as demais colegas, compreendemos que as pequenas transgressões cotidianas também são gestos de resistência, chamamentos para uma escuta mais sensível da infância, essa que historicamente foi colocada no lugar do menor, do subalterno, do *vir a ser*, do sem fala e sem voz.

Sendo assim, nós, professoras da educação infantil, em que lugares devemos habitar? Como lidamos com possibilidades e transgressões apresentadas por nossas crianças? Como lidamos com a criação, reinvenção e subversão?

3.3 PRÓLOGO III: SEMENTES DE INFÂNCIA: CULTIVANDO APRENDIZADOS EM TERRENOS DE DESAFIOS!

> Há sementes que nascem em terrenos áridos, mas insistem em florescer. Zenir é uma dessas sementes germinadas sob o sol da zona rural, regada por mãos calejadas e sonhos grandes demais para caber só em si. Este relato é feito de raízes profundas e galhos que se estendem em direção ao impossível. É a história de uma mulher negra, educadora, que transformou sua sala de aula em campo fértil, mesmo quando as ferramentas eram escassas, mesmo quando o espaço era estreito, mesmo quando o silêncio institucional era o único som que ecoava em resposta às suas lutas. Entre crises e abraços, entre limites e descobertas, Zenir cultiva mais do que conhecimento: cultiva humanidade. Com olhos que enxergam além da dificuldade, ela nos mostra que educar é, muitas vezes, estar presente quando tudo desaba. É colher sorrisos breves e entender que há mais revolução em um sol desenhado no quadro do que em muitos discursos de palanque. Este não é apenas um relato de inclusão. É um grito doce por justiça. Um manifesto encarnado no corpo de uma professora que resiste com delicadeza, que aprende com cada criança, que acredita que brincar é verbo de liberdade e que sonha com escolas que respeitem, abracem e libertem. Que este texto toque seus olhos como o vento que alivia a tarde quente com verdade, com sensibilidade, com esperança (Daniela; Aline; Renata; Zenir, 2025).

Sementes de infância: cultivando aprendizados em terrenos de desafios!

Zenir Farias dos Santos

Meu nome é Zenir. Sou uma mulher negra, nascida e criada na zona rural, no interior de Santa Maria da Vitória, onde o sol forte e a terra fértil moldaram minha história. Filha de lavradores, cresci envolta pelo amor e pelo esforço incansável dos meus pais, que, com mãos calejadas e corações generosos, sustentaram nossa grande família: dezessete filhos, todos do mesmo pai e da mesma mãe. Desde menina, aprendi que a vida no campo exigia coragem e resistência, mas foi também nesse chão de terra batida que conheci a força da união, o calor do afeto regada pela simplicidade e a beleza dos sonhos. Foi ali que cresci, cercada pelo cheiro da terra molhada e pelo som das histórias que meu pai contava. Ele era um verdadeiro contador de histórias! Sempre ao cair da noite, nos reuníamos no terreiro, sobre a esteira. Assim era o nosso ritual sagrado: ele nos chamava, nós íamos. E então, entre risos e silêncios, ele tecia histórias herdadas dos seus pais ou criadas pela sua imaginação.

Esses momentos deixaram marcas profundas em mim. Foi escutando aquelas histórias que, silenciosamente, nasceu o meu desejo de ser professora. Desde cedo, alimentei o sonho de estudar e ensinar. Meus pais, mesmo enfrentando muitas dificuldades, nunca deixaram de me apoiar. Fiz o primário e o ginásio na cidade, enquanto ainda morávamos na roça. Já na adolescência, segui para o curso de magistério. Assim que me formei, comecei a lecionar em turmas multisseriadas na zona rural. Era um desafio imenso: crianças de 4 a 17 anos reunidas na mesma sala, exigindo de mim uma versatilidade e uma didática que eu ainda estava aprendendo a construir. Apesar de amar as crianças, não permaneci muito tempo nesse espaço. O desejo de aprender mais, falava alto e meus pais continuavam me incentivando.

Dessa forma, prestei vestibular, fui aprovada na UFBA e iniciei o curso de Pedagogia. Fui a primeira entre meus irmãos a ingressar e concluir o ensino superior. O caminho foi árduo, mas cada obstáculo vencido tornava-se um passo firme na direção dos meus sonhos.

Sempre fui apaixonada por crianças. Talvez tenha sido esse amor, cultivado entre os primeiros alunos da classe multisseriada na roça e os risos e travessuras dos meus inúmeros sobrinhos, que me levou à educação infantil. Escolhi esse caminho de coração aberto e, hoje, depois de mais de dez anos como professora de criancinhas pequenas, posso afirmar com convicção: essa foi a melhor escolha que a vida poderia me oferecer. Cada olhar curioso, cada descoberta e cada abraço apertado confirmam que estou exatamente onde sempre quis estar. Cheguei na escola municipal após ser aprovada no concurso para professor efetivo, mais um sonho realizado. Assumi o grupo de crianças de quatro anos com muita alegria pois é uma faixa etária com a qual gosto muito de trabalhar, era um grupo com vinte crianças e eu contava com ajuda de duas auxiliares. Ao olhar aqueles rostinhos percebi que teria um ano de muitas conquistas, mas também de muitos desafios. O meu grande desejo era tornar o nosso espaço educacional mais leve, atrativo e acolhedor para que as crianças se sentissem motivadas e desejosas para vivenciar uma infância respeitosa e de retornarem no dia seguinte.

Quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula como professora da rede pública municipal de Salvador, senti um misto de entusiasmo e apreensão. A diversidade sempre esteve presente nas escolas, mas, ali, diante da minha nova turma, percebi o quanto ela podia ser desafiadora e, ao mesmo tempo, transformadora. Minha jornada começou com uma turma do Grupo 4, como mencionado anteriormente, e logo no início fui surpreendida por duas realidades que me impactaram profundamente. A primeira foi a estrutura da escola, que não havia sido pensada para essa etapa tão importante da educação infantil. A unidade escolar ainda hoje funciona em uma casa adaptada, dividida em subsolo, térreo e primeiro andar, com salas pequenas e pouco espaço para movimentação. A segunda foi a presença de seis crianças com sérios comprometimentos emocionais e comportamentais sob minha responsabilidade, sem qualquer suporte profissional (apesar de ter auxiliares nas salas elas não tinha formação para ajudar com as crianças autistas) ou emocional.

Entre elas, um menino diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) chamava atenção, ele tinha diagnóstico fechado como nível 2 de suporte. Ele evitava contato visual, tinha crises de choro inesperadas, às vezes era agressivo e demonstrava extrema sensibilidade a sons e texturas. Nos primeiros dias, qualquer mudança na rotina gerava um grande desconforto para ele, e sua forma de comunicação era limitada a gestos, murmúrios e palavras soltas e descontextualizadas. Mesmo assim, com o tempo, comecei a identificar o que o acalmava: uma musiquinha cantada baixinho, um balanço suave na cadeira, um olhar compreensivo. Outras duas crianças estavam em processo de investigação para algum diagnóstico, a pedido da escola, mas a burocracia dificultava esse caminho, porém antes do término do ano letivo ambos receberam o diagnóstico de Espectro do Autismo nível 1.E havia ainda três outras crianças que apresentavam comportamentos desafiadores como dificuldades em seguir comandos simples, crises de choro e uma impulsividade que os colocava constantemente em risco. Infelizmente, as famílias dessas crianças se omitiram em ouvir a escola e relutavam em procurar ajuda médica. Algumas por preconceito , outras, talvez, por simplesmente não conseguirem enxergar a necessidade de um acompanhamento especializado.

Segui o ano, com o peso nas costas. Mesmo com muitas dificuldades e por mais que me empenhasse estudando, buscando caminhos, tentando entender aquelas infâncias tão singulares, criando rotinas estruturadas e atividades que acolhessem suas diferenças, sozinha, tudo parecia mais difícil.Ainda assim, não estava completamente só. Havia força na presença da gestora da escola, uma mulher de coragem, dessas que não se intimidam diante das ausências. Lutava, com o que tinha, para garantir que cada criança recebesse o cuidado necessário. Mas, como eu, muitas vezes parecia caminhar em um deserto, enfrentando a ventania das dificuldades estruturais, das burocracias, das ausências familiares, e das urgências que se acumulavam.

Houve momentos desafiadores que quase me fizeram duvidar da minha capacidade. Lembro de um dia específico, em que uma das crianças a qual os pais não aceitavam o diagnóstico feito pela escola, teve uma crise intensa no meio da aula. Ele gritava, jogava objetos pelo chão e se recusava a sair debaixo da mesa. Os colegas, assustados, se encolheram nos cantos da sala. Respirei fundo e, ignorando os olhares aflitos à minha volta, me agachei perto dele. Não tentei conter seus movimentos, apenas fiquei ali, esperando que ele percebesse que eu não o abandonaria. Aos poucos, a respiração dele desacelerou, os soluços diminuíram, e, com um olhar tímido, ele finalmente estendeu a mão. Foi nesse momento que compreendi: mais do que palavras, ele precisava de presença, de um olhar mais sensível e acolhimento. Mas também houve momentos lindos, pequenas vitórias que me mostraram que eu estava no caminho certo, Como por exemplo o dia em que o menino que tinha diagnóstico com TEA, que nunca interagia diretamente com os colegas, pegou um piloto de quadro branco, sem que ninguém pedisse, desenhou do seu jeitinho um sol no quadro. As outras crianças aplaudiram, e, então, vi um sorriso largo surgir em seu rosto. Foi um instante breve, mas de uma grandiosidade imensa. Ser professora naquela realidade era um desafio diário, mas também um aprendizado constante. No meio daqueles caos, encontrei a leveza das crianças. No meio das dificuldades, descobri força. E, acima de tudo, percebi que, mesmo quando a maré parecia forte demais, cada pequena conquista, cada brilho que reluzia no olhar, fazia tudo valer a pena.

No início, a turma parecia um turbilhão de energia descontrolada. As crianças não conseguiam ouvir umas às outras, muito menos a mim. Seguir orientações era quase impossível, e a cooperação parecia um conceito distante. Tentar formar uma roda de leitura ou de conversa era como tentar conter o vento com as mãos, vozes se sobrepunham, corpos se agitavam, a atenção se dissipava antes mesmo de eu começar a falar. Percebi que insistir nas mesmas estratégias não surtiria efeito. Então, decidi mudar minha abordagem. Estudei e planejei atividades fora da sala, mesmo sabendo que a escola mal dispunha de espaço. Queria que o movimento acontecesse, que os corpos respirassem. Intuía, ou talvez já soubesse, que o corpo poderia ser um caminho para organizar aquela energia tão viva, mas muitas vezes dispersa.

Assim criei circuitos motores, pequenos percursos repletos de desafios e descobertas. Cada criança era convidada a se lançar: subir em uma mesa e saltar com coragem, rolar pelo chão, arriscar uma cambalhota, desviar de obstáculos como quem contorna o mundo. Era o corpo que pensava, sentia, aprendia. Brincadeiras coletivas passaram a fazer parte da rotina, mesmo enfrentando dificuldades com minhas crianças autistas, foi justamente o medo que me impulsionou a encarar os desafios, incentivando a cooperação entre elas. Já os jogos individuais ajudavam a exercitar a paciência e o respeito ao tempo e à vez do outro. A música também se tornou uma grande aliada. Comecei a incluir instrumentos sonoros para marcar o ritmo das atividades, explorar rimas e incentivar movimentos corporais sincronizados, tudo feito com muito cuidado e respeitando as limitações e o ritmo de cada um.

No início, era tudo um grande experimento, mas, com o tempo, os efeitos começaram a surgir. Ao planejar atividades para a área externa, busquei sempre criar oportunidades que estimulassem a interação entre os colegas. Vendo que estava dando certo, passei a inovar cada vez mais e passei a inserir vários jogos e brincadeiras coletivas, entre eles pega-pega, cabo de guerra e "Está pronto, seu lobo?". No início, meu aluno Diagnosticado com TEA, não compreendia completamente o funcionamento dessas brincadeiras, mas observava a sua maneira atentamente minhas explicações. Quando os jogos começavam, ele seguia sempre a sua maneira as outras crianças com entusiasmo, demonstrando grande satisfação por estar incluído. Aos poucos, começou a entender as dinâmicas e a participar de forma mais ativa, respeitando seu próprio tempo. Embora ele não permanecesse na atividade por muito tempo, enquanto estava engajado, sua participação era genuína, cheia de entusiasmo e regada de muito respeito pelas outras crianças da turma que sempre tentavam ajudar.

As crianças nos ensinam o tempo todo! Ah, como aprendi com ele! Foram tantas lições que seria impossível descrever todas aqui. Mas a mais valiosa delas foi que vale a pena lutar por cada criança e ter paciência com seus tempos. As crianças da turma também aprenderam muito. Descobriram, na prática, o valor de esperar, compartilhar e se solidarizar com o outro. E eu, como professora, compreendi que, apesar dos desafios, cada pequena conquista é um grande passo para o desenvolvimento e a inclusão de cada criança.

Os circuitos e jogos de movimento ganharam espaço e notei também um aumento na autonomia e segurança das crianças ao se movimentarem, experimentando e explorando o ambiente com mais confiança, para meu aluno com TEA isso fez grande diferença .Essas transformações reforçaram ainda mais a minha convicção: as escolas de educação infantil podem ser inclusivas, mas para isso devem contar com espaços adequados e seguros, além disso oferecer apoio para o nosso trabalho que acaba sendo muito solitário e sobrecarregado . A inclusão não é apenas um ideal, mas um direito fundamental de toda criança, independentemente de sua realidade cultural e social.

No entanto, para que esse direito seja plenamente garantido, não basta apenas o nosso empenho como educadores. São necessárias ações mais efetivas por parte da Secretaria Municipal de Salvador, como por exemplo a presença de auxiliares de desenvolvimento pessoal para pessoas com deficiência, com formação específica. Esses profissionais, se tivessem essa formação, desempenhariam um papel essencial no processo de integração e desenvolvimento das crianças na escola e contribuiriam muito com o trabalho docente. Sem esse apoio com essas especificidades, nosso trabalho fica limitado, dificultando um atendimento adequado e individualizado para aqueles que mais precisam. Aqui cito somente um exemplo do que poderia auxiliar nesse processo de inclusão, mas afirmo que garantir espaços adequados para as demais atividades, principalmente as brincadeira, considero fundamental, além é claro de formação continuada e significativa para nós professoras da educação infantil.

Os meses se passaram, e a transformação foi nítida. Minhas crianças com o Espectro de Autismo evoluíam pouco a pouco e as crianças da sala aprenderam a ouvir e entender com mais atenção, cada comportamento deles passaram a compartilhar brinquedos sem tantas disputas e, finalmente, as rodas de conversa e de contação de histórias começaram a acontecer dentro das possibilidades e realidade da turma , mas com um participação mais atenta, respeitando os tempos de cada um garantindo um roda com mais envolvimento e participação. Cada pequena evolução era motivo de comemoração.

Mas, mesmo com uma construção pedagógica construída, voltadas sempre para as diversidades que a sala de aula nos traz, novos desafios e questionamentos se impunhavam diante de mim. A cada ano, que se passava mais e mais crianças com TEA ou outras especificidades chegavam à escola, e eu, muitas vezes, me sentia desamparada e despreparada, mesmo tendo experiências anteriores. Como incluir tantos alunos com necessidades tão variadas? Como garantir que cada um tivesse a atenção e o suporte necessários? Essas perguntas começaram a me inquietar, a me tirar o sono, mas também a me mover. Entendi que não bastava apenas a intuição e o afeto, era preciso investir em mais conhecimentos e seguir lutando por estas infâncias que nos atravessam. Foi assim que comecei a buscar mais formações, a me aprofundar cada vez mais nos estudos da educação inclusiva, a procurar respostas e também elaborar respostas que me ajudassem a acolher essas crianças da melhor forma possível. Porque, no fim das contas, ensinar é também um ato de aprender constantemente, é um ato de amor. Entre tantos desafios que enfrentei com essa turma do G4, esse foi, sem dúvida, o maior. Mas, como sempre, a maré forte só me ensinou a nadar melhor

Atualmente, sou professora do G2, trabalhando com crianças de apenas dois anos, muito que descrevi no relato acima foi o que me constitui e me fortaleceu para seguir estudando e lecionando para criancinhas. Mas, apesar do amor pela educação infantil, algo ainda me inquieta profundamente: o espaço onde atuamos não foi pensado para essa etapa tão importante que é a educação infantil. Como supramencionado acima, a escola funciona em uma casa adaptada, dividida em subsolo, térreo e primeiro andar. As salas são pequenas e sem espaços para atividades as quais considero essenciais para o desenvolvimentos delas, hoje tenho quinze crianças.

Na entrada da escola, há uma pequena área onde um parquinho foi improvisado, mas o espaço não é seguro. O chão irregular e inclinado provoca tropeços e quedas frequentes. Entre as crianças do meu grupo, há um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que demonstra grande necessidade de movimento. Percebi que era nos momentos de atividade ao ar livre que ele mais interagia: olhava nos olhos rapidamente, buscava contato da forma dele com os adultos e até tentava se aproximar dos colegas. Eu sabia, pela experiência anterior e pelos estudos que vinha fazendo, que precisaria usar a área externa com mais frequência, criar oportunidades para que ele se sentisse motivado e, principalmente, promovesse sua integração com os outros.

Não foi fácil. A turminha do G2 é mais dependente, diferente da turma anterior. Por segurança, precisei limitar brincadeiras essenciais para o desenvolvimento motor das crianças, realizando-as dentro da sala de aula mesmo. Jogos como correr, pular, imitar animais e rolar pelo chão , experiências fundamentais para essa faixa etária , tiveram que ser adaptados. Fiz o possível: modifiquei jogos, criei circuitos menores, usei materiais alternativos. Ainda assim, me sentia frustrada. Sabia que aquelas limitações impactavam não apenas o meu trabalho pedagógico, mas, sobretudo, a infância que aquelas crianças mereciam viver.

Houve momentos em que pensei em mudar de segmento. Mas percebi que fugir do problema não era a solução. Permaneci, e decidi lutar. Lutar por melhores condições de trabalho, por mais respeito às necessidades das crianças e, acima de tudo, por espaços adequados para que pudessem brincar, aprender e se desenvolver plenamente. Mas ninguém vence uma batalha sozinho. Tive a sorte de contar com uma gestora que não temia a luta. Incansável, ela esteve à frente de reuniões com a Gerência Regional de Educação (GRE), cobrando melhorias e viabilizando os trâmites necessários. E, depois de muita insistência, conquistamos a primeira grande vitória: a construção de um novo espaço em frente às salas do subsolo, onde ficam as turmas do G2.

Essa pequena ampliação fez uma enorme diferença. As crianças, principalmente meu aluno com TEA, passaram a ter um local seguro para usar os velotróis, e rapidamente vimos os efeitos positivos: os olhinhos brilhando, os pezinhos impulsionando com força, as risadas ecoando pelo pátio. A liberdade de movimento transformou a rotina da escola.Com essa conquista, insistimos em mais melhorias. Conseguimos a limpeza e a poda do quintal, que possuía uma área ampla coberta por grama. Antes inutilizado, agora esse espaço se tornou um novo cenário de descobertas e brincadeiras. E com essas mudanças, algo mágico aconteceu: crianças e adultos passaram a estar mais felizes na escola.

Antes da ampliação desses espaços, cada grupo tinha apenas meia hora para brincar no parquinho adaptado. O restante do tempo era passado dentro da sala, ambientes pequenos e abafados, onde o calor tornava tudo mais difícil. As crianças ficavam inquietas, choravam com frequência e muitas enfrentavam dificuldades na despedida dos familiares. Mas com a expansão da área externa, tudo mudou. Agora, o tempo de brincadeira livre aumentou, e os pequenos podem escolher como e com quem brincar, o que trouxe um impacto especialmente positivo para minha criança com TEA. Esse novo espaço trouxe inúmeras possibilidades para ele. Foi ali, na liberdade de um ambiente aberto, com o vento batendo em seu rosto, que nos aproximamos mais e construímos laços afetivos, tanto comigo quanto com as outras crianças.

O brincar é a principal forma de aprendizado na infância. É por meio da brincadeira que as crianças exploram o mundo, compreendem a si mesmas e ao outro, experimentam possibilidades e constroem significados sobre a realidade. A criança aprende atuando sobre o mundo, e essa atuação acontece quando ela brinca, usa sua imaginação, movimenta-se, interage com os pares e imita os adultos com quem possui vínculos afetivos.

Para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o brincar tem uma importância ainda maior. É nesse momento que elas expressam suas escolhas, demonstram interesses, revelam sua intencionalidade e aos poucos passa a interagir mais com o outro. Além disso, a brincadeira não só nos oferece uma valiosa oportunidade de observar e identificar estratégias eficazes para planejarmos nossas aulas e compreender a vivência de cada criança, como também é uma forma de incentivar a participação de todas as crianças para participação nas atividades dirigidas promovendo seu desenvolvimento de forma significativa e inclusiva.

E essa é a minha principal luta: garantir que todas as crianças, principalmente as crianças com alguma deficiência, tenham o direito equânimes, não só um atendimento de qualidade na educação infantil mas que também tenham direito a espaços dignos, onde possam aprender brincando, explorando e vivendo plenamente a infância que lhes pertence.

Há encontros que não cabem em palavras, atravessam-nos como ventos antigos, que conhecem os caminhos antes mesmo de serem trilhados. A narrativa intitulada “Sementes de infância: cultivando aprendizados em terrenos de desafios” nos apresentou a professora Zenir e sua história, sua (re)construção de conhecimentos, saberes e memórias (Rios, 2022). Assim, chegou até nós uma mulher que carrega no corpo e na voz as marcas de uma trajetória tecida com coragem, afeto e resistência. Sua história se entrelaça com a nossa e a de tantas outras mulheres do interior da Bahia, cujos sonhos de docência exigiram a travessia rumo à capital, em busca de estudo e trabalho. A professora Zenir é filha da terra, da roça, do campo de mãos calejadas e pés firmes, acostumados ao chão duro, mas fértil de esperanças.

O relato de Zenir Farias dos Santos não é apenas a história de uma professora, nem apenas de uma menina que cresceu na roça. É o testemunho de uma mulher negra que desafia ausências, reinventa espaços e se forma no fazer. Sua trajetória é marcada por resistências cotidianas, por atravessamentos sociais, raciais e territoriais. Logo, sua caminhada se alinha à compreensão de Paulo Freire sobre o ser humano como um *ser de presença*.

A professora Zenir é alguém que não apenas está no mundo, mas que está com o mundo e com os outros, de forma consciente e crítica. Diferente de um *ser aí* (Freire, 2022), que apenas ocupa um lugar, a professora narradora é presença que se reconhece no encontro com o outro, que se pensa, que se sabe histórica, situada e em permanente construção. Ainda, é presença que fala, escuta, sonha e transforma. Ela intervém no real, não para se adaptar a ele, mas para recriá-lo e transformá-lo.

Como afirma Freire (2022, p. 130), “mais que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo com o mundo e com os outros. Presença que transforma, que fala, que sonha, que compara, avalia, valora, que decide, que rompe”. Sua história é a expressão viva de uma existência que se educa e educa o mundo, com afeto, com luta, com palavra e ação. Esta, portanto, é uma educação que nasce do chão, da escuta, da experiência, e que busca, acima de tudo, olhar o outro na sua singularidade, bem como formar sujeitos autônomos, livres, criativos e críticos.

A professora narradora aprendeu, desde cedo, a semear sonhos mesmo sob o sol, entre o trabalho da lida e os ensinamentos contados ao anoitecer. Sua docência nasce inspirada em seu pai e se inicia após o término do magistério, com crianças na roça em classe multisseriada, na qual ela começou a compreender a diversidade de uma sala de aula e suas didáticas. A docência iniciou no interior, mas floresceu nas salas de aula da cidade grande, entre crianças pequenas e desafios imensos.

Posto isso, vale explicitar que sua história se entrelaça com a minha e com a de tantas outras mulheres professoras, que, mesmo diante das adversidades, inventam práticas insurgentes, embebidas de afetos, para transformar o mundo, para os que estão aqui e para os que ainda virão. No chão da educação infantil, esse lugar de confronto e diversidade (Faria; Macedo; Santos, 2013), onde pulsa a vida em sua forma mais genuína, a professora Zenir constrói, dia após dia, uma pedagogia da esperança. Uma esperança que se revela na ética do não desistir das crianças, mesmo quando tudo ao redor insiste em desistir.

Zenir acredita na potência dos vínculos, dos encontros e da escuta. Sua prática é, também, marcada pela criticidade: questiona estruturas estabelecidas, denuncia o silenciamento das infâncias e confronta discursos que desumanizam crianças e suas famílias. Não naturaliza desigualdades, tensiona sentidos postos sobre o que é ser criança, professora ou escola e, sobretudo, inventa. Suas pedagogias se recusam a reproduzir modelos escolares excludentes, bem como transgridem normas impostas, criam brechas e afirmam outras possibilidades de existir, ensinar e aprender. Ademais, caminham na contramão das lógicas opressoras, rumo ao reconhecimento e à valorização das infâncias, enfrentando discursos dominantes, visões fatalistas e os limites impostos por uma ideologia neoliberal.

A professora expressa, em suas palavras, o início da carreira docente na rede municipal de educação, em um Centro Municipal de Educação Infantil, um começo marcado por angústias, incertezas e frustrações. Seu relato é atravessado, inicialmente, pelo impacto do encontro com uma sala de aula composta por seis crianças neurodivergentes, sem qualquer tipo de apoio especializado e, também, sem apoio por parte de algumas famílias. O espaço cuja estrutura apresentada reflete a realidade das políticas educacionais que teimam (e têm a intenção) de excluir os diferentes (fora das normas), insistindo em reforçar as desigualdades e em negar às infâncias o direito de ser e de vivenciar experiências significativas e potentes, de brincar, explorar e aprender com dignidade.

Conforme Skliar (2003), o espaço escolar insiste em ser como irmãs de sangue, ou seja, compreendem-se como espacialidades que só buscam restringir o outro para longe de seu território, de sua língua, de sua sexualidade, de seu gênero, de sua idade, de sua raça, de sua etnia e de sua geração. De acordo com Abramowicz e Oliveira (2013), a escola precisa reclamar novos afetos, uma nova forma de se relacionar com os diferentes e com o estrangeiro, ou seja com a diversidade do outro, que não é a minha.

> O espaço público da instituição escolar precisa dessa nova postura para que o familiar, o fraterno, ceda lugar ao que é estranho, diferente e diverso. Para que as relações estabelecidas não se fechem ao desconhecido e só fique buscando o que é semelhante, o que gera identificação, ou seja os “pares”, pois é no

> espaço público, na relação com os outros, que constituímos nossas diversidades, nossas diferenças (Abramowicz; Oliveira, 2013, p. 160).

O relato da professora narradora, além de revelar essa educação fraterna, desvela uma educação ainda organizada e apoiada em ideias unificadoras, que desconsideram as diferenças e elucidam, também, a face oculta das políticas públicas que legislam sobre as crianças e a inclusão escolar. Embora ergam um discurso sedutor, recheado de palavras como "igualdade", "direitos humanos", "superação das desigualdades", "democratização das oportunidades", "respeito à diferença" e "reconhecimento dos sujeitos", na prática, essas promessas muitas vezes não se concretizam.

O que parece ser uma intenção genuína revela-se, sob o olhar atento de quem vive o cotidiano escolar, como um jogo de discursos que nem sempre chega a tocar a realidade das infâncias e das professoras. Essas políticas anunciam uma promessa de universalização da escolarização: todos devem estar na escola, ter acesso à educação, compartilhar o mesmo espaço e respeitar as diferenças, como se isso, por si só, fosse suficiente para garantir aos sujeitos acessibilidade e equidade de condições para aprender e viver sem serem considerados desvios.

Quando olhamos mais perto, vemos que essa promessa está atravessada por contradições. Em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, a própria ideia de "educação para todos" carrega consigo tensões profundas: ela coloca em cena debates sobre identidade, diferença, diversidade e, sobretudo, sobre o velho jogo entre inclusão e exclusão. Muitas vezes, incluir não significa transformar a escola para acolher a singularidade do outro, mas enquadrar esse outro, regulá-lo, adaptá-lo, fazer caber. A inclusão deixa de ser um ato político e torna-se uma estratégia de gestão.

Entretanto, não são apenas as contradições políticas, institucionais ou as tensões das práticas pedagógicas que atravessam essas histórias. Há também um campo delicado e, muitas vezes, silenciado, que é o das relações com as famílias. O relato da professora Zenir, embora centrado nos desafios das suas experiências com as crianças com TEA, abre uma fresta importante para enxergar as adversidades que surgem nesse diálogo. Em sua narrativa, ela reflete, acima de tudo, acerca de uma profunda preocupação com as infâncias, mas revela também, ainda que de forma breve, a omissão e as dificuldades de entendimento por parte das famílias, diante dos pedidos da escola para avaliação das crianças que apresentavam suspeitas de alguma deficiência.

Com isso, foi possível perceber, por meio das expressões faciais, o quanto a leitura desse trecho, que fazia referência às famílias, incomodou as professoras participantes da pesquisa. No final da leitura, uma das professoras narradoras pediu para falar:

> Às vezes a gente se sente sozinha, sabe? Porque a família não entende, não aceita, não quer ouvir. A gente sinaliza, pede ajuda, indica caminhos, mas parece que tudo fica parado. Eu entendo que muitas famílias não querem se abrir ou aceitar a condição da sua criança. E acredito que isso pode ser por preconceito, medo ou mesmo por não querer assumir essa responsabilidade. E aí, sobra pra gente lidar sozinha com tudo isso na sala de aula. Na sua narrativa, colega, você não conta como foi seguir sem o apoio desses pais. Você fala de um peso que teve que carregar sozinha... Esse peso se refere a isso? E as outras crianças, cujos pais não deram continuidade para investigar o diagnóstico , como você seguiu com elas? (Aline, 2025).

A professora Zenir respirou fundo antes de responder. Havia um silêncio entre todas nós, como se todas ali já soubessem, de alguma forma, o peso da resposta.

> Foi difícil... muito difícil. Eu me senti impotente. Eu fazia o que podia dentro da sala, tentava adaptar atividades, oferecer outros jeitos de aprender, acolher os momentos de crise, mas sempre com a sensação de que estava remando sozinha, Às vezes conseguia fazer fluir minhas propostas pedagógicas, inclusive as feitas fora do espaço da sala de aula mas não era fácil! As outras crianças? Eu seguia com elas também, claro, mas era exaustivo, porque eu precisava dividir minha atenção o tempo todo. Sem apoio das famílias tudo fica mais difícil, a gente tenta fazer mágica, mas não dá conta de tudo. E isso machuca, isso pesa (Zenir, 2025).

Nesse contexto, as palavras da professora narradora não ecoaram apenas como um relato individual, mas como um espelho para as demais professoras presentes. Algumas balançavam a cabeça afirmativamente, outras suspiravam, e havia quem segurasse as lágrimas, pois aquela não era apenas a história da professora Zenir; era a minha história, era a história delas também.

Esse momento da roda de conversa revelou algo profundo: a exclusão não está apenas nessa forma de acesso ou na permanência das crianças na escola, mas também na família que não aceita a condição da sua crianças, na omissão e na solidão das professoras diante de um sistema que promete inclusão, mas não oferece estruturas reais para que ela aconteça. Sem apoio institucional, sem formação continuada, sem equipes multidisciplinares e sem apoio efetivo com as famílias esse tipo de inclusão se torna um peso esmagador sobre os ombros das educadoras, que acabam fazendo o impossível para manterem de pé um ideal que, muitas vezes, está desmoronando na prática.

Aqui, vale lembrar as reflexões de Skliar (2015), quando nos provoca a pensar em uma inclusão e aponta três tipos de portas para ela: “de portas abertas”, “de portas giratórias” e “de portas com detectores de metais”. As “portas abertas” referem-se às instituições que já abriram suas portas a todos, aquela que deixa o sujeito entrar simplesmente. As “portas giratórias” fazem

alusão a uma escola que permite a entrada do aluno, mas, ao mesmo tempo, não trabalha com esse aluno; por conseguinte, ao mesmo tempo em que inclui, exclui. Por fim, as "portas detectores de metais" seriam as escolas que, para permitirem a entrada do aluno, antes, necessitam de "diagnósticos", ou seja, solicitam laudos para que esse aluno adentre as portas da escola.

> O exemplo emblemático é, a meu entender, o dos corpos: insistimos nas escolas com ideais que tentam fugir à pretensão de um corpo normal, de uma aprendizagem normal, de um comportamento normal, mas esse mundo instala ao mesmo tempo a violência, a violação, a anorexia como modos de relação; enfim, uma noção de beleza e de normalidade que põe a perder toda a potência das diferenças do humano (Skliar, 2019, p. 34).

Nessa perspectiva, o relato da professora Zenir instigou inúmeros questionamentos e reflexões, mostrando como, no contexto dos CMEIs, por mais que a professora tente promover uma verdadeira inclusão, as portas abertas, giratórias e os detectores de metais se fazem presentes e insistentes, e são símbolos de controle, vigilância e limitação. Porém, o que salta aos olhos é que, talvez, o problema esteja na própria forma como a inclusão foi pensada pela modernidade. Incluir, da maneira como tem sido feito, não é simplesmente abrir as portas da escola; é, muitas vezes, enquadrar, corrigir, domesticar.

A escola, como está sendo apresentada no relato da professora narradora, parece não ser apenas um espaço de acolhimento, mas um local onde a inclusão opera como uma vontade moderna de integrar a força, de encaixar nos moldes e de ajustar ao padrão. Exatamente nesse contexto, as políticas públicas continuam operando e não conseguem garantir uma educação de qualidade, que reconheça, de fato, as crianças que rompem com a norma e desafiam os padrões estabelecidos.

Esse cenário, o qual ela expõe fortemente em seu relato e que nós professoras já conhecemos, infelizmente, revela o abismo entre o que apresentam as políticas públicas de inclusão, o que está assegurado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e no Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil, que defendem uma educação inclusiva, integral e baseada no respeito às especificidades de cada criança, e o que de fato se materializa no cotidiano das instituições. Embora o marco legal brasileiro, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a própria Constituição Federal, reconheça as crianças como sujeitos de direitos, muitas vezes, esses direitos são reduzidos a promessas que não chegam ao chão da escola.

A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reafirma esses compromissos, ao declarar que a educação infantil deve garantir "condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a

vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural" (Brasil, 2018, p. 37). No entanto, a ausência de condições, de formação continuada para os profissionais, de apoio especializado e de espaços adequados revela uma política pública que ainda falha em garantir a todas as crianças, sobretudo aquelas que rompem com a norma, o acesso a uma educação de qualidade, que as reconheçam em suas singularidades, bem como assegurem os seus direitos de aprender e de ampliar o universo de experiências.

As chamadas "políticas de inclusão", muitas vezes, limitam-se a discursos genéricos e medidas paliativas, que pouco dialogam com as necessidades concretas das crianças e das educadoras que vivem o cotidiano escolar. O ideal da inclusão, nesse contexto, é frequentemente capturado por uma lógica de normalização: incluir para adaptar à norma, incluir para padronizar, incluir sem necessariamente transformar as estruturas que produzem a exclusão. Com isso, o que deveria ser um compromisso ético-político acaba reduzido a uma formalidade burocrática, em que a simples matrícula de crianças com deficiência ou neurodivergência é tomada como evidência suficiente de inclusão, mesmo que lhes faltem as condições reais para vivenciar processos significativos de aprendizagem, interação e pertencimento.

No chão das instituições de educação infantil, nós, professoras, vemos e sentimos diariamente um abismo que atravessa nossas práticas: de um lado, as políticas públicas, as leis e os documentos oficiais que proclamam, com belas palavras, uma educação inclusiva, integral, respeitosa das singularidades; de outro, a materialidade concreta da escola, na qual esses ideais, frequentemente, não encontram solo fértil para florescer. Por esse viés, quando ouvimos os relatos das professoras e quando olhamos nos olhos das crianças, percebemos que os direitos assegurados nos papéis da Constituição Federal, ECA, BNCC e Diretrizes Curriculares, muitas vezes, perdem-se no caminho que vai do discurso à prática.

Com base nisso, cabe explicitar que o trabalho da professora Zenir é solitário e desafiador, pois vai além do que os documentos propõem, ultrapassando as brechas do sistema. Ela inventa caminhos, cria espaços e abre possibilidades para que a singularidade de cada criança seja realmente respeitada. Ali, no interstício entre o que é imposto e o que ela ainda pode sonhar, segue tecendo possibilidades para educar com mais humanidade, sensibilidade e compromisso ético. Quem já caminhou pelos corredores de uma creche ou de uma pré-escola sabe bem da realidade que a professora narradora descreve, e entende que as diferenças não cabem facilmente em caixas ou etiquetas.

Nesse processo, ao compartilhar sua experiência, a professora narradora, mostra-nos que crianças como aquelas ensinam o tempo todo: com suas linguagens, seus modos de ser que desafiam definições, seus tempos e ritmos que abalam qualquer currículo engessado. Porém, ela também alerta para o fato de que, muitas vezes, o próprio sistema educacional enxerga a inclusão de forma reducionista, algo que tem que ser tolerado, transformando essa riqueza em um problema, ou seja, em uma diversidade superficial, um "politicamente correto", que fala a respeito sem verdadeiramente se abrir ao outro.

Assim como a professora Zenir nos traz esse alerta, as autoras Abramowicz e Oliveira (2013) nos acautela que, ainda no campo da educação, sobrevive o discurso da diversidade que carrega consigo a questão da tolerância. Tolerar, no sentido de não alterar a hegemonia de determinados grupos. Na prática cotidiana, essa inclusão, que deveria ser emancipadora, acaba funcionando como um dispositivo de vigilância, de diferenciar, de administrar e normatizar. As crianças ditas incluídas são observadas, medidas, comparadas e acompanhadas; seus progressos são anotados, suas dificuldades são registradas, suas singularidades são tratadas como desvios que precisam ser corrigidos ou, muitas vezes, permanecem na neutralidade e invisibilidade.

Desse modo, o que a professora Zenir nos revela em seu relato de experiência é que, apesar de todos os desafios encontrados pelo caminho, ela planta sementes que apontam para outra direção, a qual vai na contramão da lógica dominante. Ela nos oferece um sentido renovado para pensar a inclusão: uma inclusão outra, que não tenta apagar as diferenças, mas as acolhe como convite para repensarmos o próprio modo de fazer escola e para valorizarmos a criança pelo que ela é. A professora narradora nos provoca a imaginar práticas pedagógicas que nasçam do encontro verdadeiro com as crianças, práticas que não se limitem apenas a adaptar para que elas caibam no que já está dado, mas que sejam capazes de transformar a escola a partir do que essas crianças, com suas existências múltiplas, trazem consigo.

Ela nos convida a reconhecer como legítimas outras formas de ensinar e aprender na educação infantil, as quais partem da escuta atenta às infâncias, no contexto em que se encontram. Como nos lembra Freire (2022, p. 117), "escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro". Ensinar exige escutar os saberes, os desejos, os contextos e as histórias daqueles com quem se caminha.

Entretanto, essa escuta não é passiva; é um gesto profundamente ético e político, capaz de romper com as lógicas autoritárias e unificadoras, abrindo espaço para uma prática pedagógica verdadeiramente dialógica, em que crianças e educadoras se tornam, juntas, sujeitos

do processo educativo. Então, a professora Zenir nos inspira a construir, junto às crianças, uma educação que produza diferenças, que não seja prisioneira do discurso da igualdade, uma concepção discutida por Abramowicz e Oliveira (2013), que reconhecem a infância como potência criativa e defendem que os espaços de inclusão não signifiquem apenas presença física, mas pertença real, participação viva e transformação mútua.

A professora narradora faz esse movimento em sua prática cotidiana, mostrando que é possível, no chão da escola, viver uma educação que não normaliza nem se encaixa no esperado, indo além das intenções declaradas pelas políticas públicas e das imposições do sistema. Ela acolhe a aventura sempre inacabada que é educar, um espaço no qual também nós, educadoras, podemos nos deslocar, desinstalar, aprender e desaprender.

O seu relato também nos faz pensar sobre como, ainda hoje, a educação infantil e as infâncias têm sido pensadas no município de Salvador. Segue-se uma lógica de pedagogia que enxerga o outro como um hóspede em nossa mesmice. Como discutem as autoras Abramowicz e Oliveira (2013), bem como Macedo e Santos (2018), trata-se de uma pedagogia que ainda não se abriu, de fato, para as diferenças, sobretudo quando estas dizem respeito a corpos e subjetividades que não cabem na norma.

Além disso, a narrativa da professora Zenir denuncia essa realidade. Sua fala revela a intencionalidade das políticas educacionais do município, evidenciando a raiz do abandono: a negligência em pensar as infâncias que constituem esses espaços e o persistente desinteresse pelas diferenças. Isso contribui para a disseminação do que podemos chamar, segundo Skliar (2003), de uma "pedagogia do hóspede".

Skliar (2003) afirma que essa pedagogia, sob o pretexto de incluir, busca, na verdade, moldar o outro à imagem do mesmo, negando-lhe sua singularidade e impondo-lhe padrões de normalidade. Nesse cenário, o diferente não é acolhido, mas adaptado, encaixado à força em estruturas que nunca foram pensadas para ele. Em uma entrevista publicada no site Extra Classe, Carlos Skliar complementa:

> O que parece importar é, somente, que sejamos hospitaleiros, o que significa entender a escola como uma hospedagem. Alojamos os outros num espaço comum, mas impomos o que consideramos o comportamento normal, o método de aprendizagem eficiente, a sexualidade correta. não é uma mudança, mas sim uma reforma que se auto reforma (Pastore, 2024, p. 2).

Nesse lugar repleto de confrontos, a professora Zenir expressa seu desejo: "o meu grande desejo era tornar o nosso espaço educacional mais leve, atrativo e acolhedor, para que as crianças se sentissem motivadas e desejosas de vivenciar uma infância respeitosa e de retornarem no dia seguinte" (Zenir, 2024). Tal pensamento revela esse *ser de presença* em suas

práticas, enraizadas no cuidado com o outro, na escuta sensível às infâncias que a atravessa, na presença verdadeira, marcada pela curiosidade, pelo presente, pela brincadeira, pela imaginação e pelo encantamento. A professora expressa seu verdadeiro sentimento de tornar a escola um lugar de encantamento e respeito. Sua docência é semente lançada em um solo desafiador, mas fértil de possibilidades e sonhos, em que cada criança é tratada como um broto a ser cuidado, com amor e respeito aos seus tempos e às suas singularidades.

A narrativa nos alvitra olhar para o nosso próprio percurso formativo e refletir sobre o que significa, de fato, educar para as diferenças e para as infâncias. Educar para as diferenças é não neutralizar, não silenciar as infâncias em suas singularidades; as quais nos atravessam, mesmo diante de um sistema que ainda nos coloniza e nos impõe estruturas reguladoras e limitadoras.

Educar para as diferenças na educação infantil também é, segundo Abramowicz (2003), poder marcar e afirmar diferenças – diferenças que façam diferenças, pois, como a autora aponta, há atualmente um discurso de tolerância às diferenças e uma produção de diferenças a serviço da ampliação do capital. Sendo assim, trata-se de marcar diferenças significativas, bem como buscar o dissenso, e não o consenso.

Ademais, volta-se a acreditar no nosso fazer cotidiano, assim como a pensar sobre o que podemos construir com cada criança que chega até nós e como incluí-la nesse sistema perverso, repleto de adversidades estruturais e políticas que nos atravessam e nos desafiam. Precisa-se acreditar que, mesmo nos dias mais áridos, há possibilidades de florescer.

Ao narrar sua caminhada, fomos sendo tomadas pouco a pouco por emoções e levadas por uma trilha de aprendizados e questionamentos que atravessam não só a nossa formação e atuação docente, mas também tocam em algo mais profundo: em nossas vidas, no nosso compromisso, na nossa responsabilidade com as infâncias que cruzam nossos caminhos e nas apostas cotidianas voltadas à possibilidade de criar um mundo mais justo, sensível e humano, diante da existência do outro (Skliar, 2003). Durante a leitura da sua narrativa, as professoras se mantiveram atentas e emocionadas a cada trecho lido e, ao término, a professora Zenir foi interpelada por reflexões e questionamento feito pela professora Aline:

> Colega, o seu relato traz muitas aprendizagens e provoca reflexões profundas. Percebo que, além de um forte compromisso com as crianças, há em você um amor imenso por elas. Ao ler suas palavras, fui tocada por esse seu sonho de promover uma Educação Infantil mais humana, sensível e respeitosa. Acredito que trabalhar com crianças nos convoca diariamente a sermos melhores, a repensar nossas intenções, a buscar caminhos que ofereçam experiências significativas, e não apenas atividades prontas e engessadas.
> Diante disso, te pergunto: de que formas o desejo de criar um espaço mais leve, atrativo e acolhedor para as crianças também nos transforma como

> educadoras e nos faz repensar nossas práticas cotidianas diante das infâncias diversas que nos atravessam? (Aline, 2025).

A professora Zenir refletiu e com um saber que ela construiu durante sua caminhada docente, bem como durante o processo da escrita da sua narrativa, respondeu à professora Aline, mostrando firmeza em sua fala:

> Colega, o desejo de criar um espaço mais leve, atrativo e acolhedor nos transforma porque nós somos responsáveis a olhar para cada criança em sua singularidade e isso inclui encarar de frente os desafios, principalmente quando somos atravessadas por infâncias que fogem dos padrões esperados, como as das crianças autistas. Isso nos torna mais responsável com a profissão que escolhemos e amplia a nossa visão para o outro. No cotidiano, esse desejo de transformar muitas vezes esbarra em dificuldades reais: ausências dos familiares, lidar com crises, com a resistência à mudança de rotina, com dificuldades na comunicação ou com a falta de recursos, estrutura, apoio e formações adequadas para acolher essas infâncias com o respeito que merecem. Às vezes, o ambiente que sonhamos construir precisa ser reinventado na prática, cada criança tem necessidades diferentes e os desafios que elas trazem nos desestabilizam, mas também nos ensinam. Aprendemos que leveza não é ausência de conflito, mas a busca constante por escuta, entendimento e acolhimento. Entendemos que a criança tem múltiplas formas de ser e estar e oferecer experiências que contemplem diferentes modos de ser e estar no mundo. Sabe, é nesse movimento de tentar entender, acolher e criar estratégias, muitas vezes na tentativa e erro, que também vamos nos transformando como educadoras. Nos tornamos mais sensíveis ao que antes passava despercebido, mais abertas ao diálogo com as famílias que são presentes, mais críticas em relação às estruturas escolares que são oferecidas e ainda não incluem verdadeiramente. Cada passo nesse caminho nos faz repensar o que significa, de fato, educar com respeito à diversidade das infâncias.

Posto isso, o diálogo entre as professoras narradoras nos convida a pensar sobre as infâncias que chegam até nós. Convida-nos a abrir espaço para a pergunta: quem é esse outro? Quem são essas crianças e o que podemos, de fato, proporcionar a elas? Como nos lembra Skliar (2003), trata-se de estarmos disponíveis para receber quem quer que seja, a qualquer um, a todos, a cada um. Essa disponibilidade nos atravessa e nos transforma.

Nesse contexto, diz muito sobre o que a professora Zenir expressa em sua fala: que há uma relação profunda entre o ambiente criado para as crianças e o próprio processo formativo das educadoras. Ao acolher a diversidade e valorizar a escuta, ela nos leva a pensar para se caminhar coletivamente, para construirmos espaços educativos infantis mais respeitáveis, sensíveis, éticos e humanos.

Portanto, a narrativa da professora Zenir fala sobre todas nós. Ainda, explicita sobre os saberes que construímos, os sentidos que traçamos, o que aprendemos com as infâncias e o que descobrimos sobre nós mesmas, como professoras da educação infantil, como pesquisadoras e,

sobretudo, como humanas, quando escutamos com atenção as histórias de quem educa com o coração aberto para as infâncias.

Vale ressaltar que o relato da professora narradora não ficou apenas nela: ele tocou as demais professoras colaboradoras da pesquisa, convidando-as a revisitar os caminhos já percorridos e a sonhar aqueles que ainda estão por vir. Também me chamou a voltar o olhar para o meu próprio percurso formativo, para minhas experiências vividas e construídas enquanto professora supervisora do Pibid, bem como para as estratégias que fui tecendo em uma escola tão diversa, aquelas que floresceram e as que não vingaram.

A partir desse entrelaçamento de experiências, desse diálogo entre minha experiência e a da professora narradora, com seu gesto político, ético e responsivo, vou construindo conceitos que ultrapassam os modelos prescritos: conceitos marcados por autoria, humanidade, afeto e respeito. Nessa (auto)(co)(con)formação, a docência é levada a aprendizagens significativas e a buscar o dissenso, mostrando caminhos oportunos para se pensar como criar um espaço educacional mais leve, atrativo, equitativo e acolhedor, ademais acerca de como é importante manter um olhar e escuta atentos e críticos para as crianças desse espaço.

Posto isso, explicito que a reflexão sempre fez parte dos meus pensamentos, e estar atenta à sensibilidade, criatividade e às transgressões das crianças me mostrou, no processo de tematização entre as professoras, o quanto ainda temos a aprender com elas, principalmente quando fazemos parte de uma sala de aula composta por crianças com deficiência. Nesse cenário, entre reflexões e trocas com as demais professoras, comecei a revisitar meu próprio espaço de sala de aula, pensando não apenas nas práticas já consolidadas, mas também nas possibilidades de ressignificação.

Dessa maneira, passei a enxergar, cada vez mais, que educar para as diferenças exige manter o olhar atento e o coração disponível. Não se trata apenas de aplicar estratégias, mas de escutar o que as crianças nos mostram no cotidiano, nas pequenas e grandes transgressões, nas expressões de sensibilidade e criatividade. Logo, nesse movimento de abertura, escuta e aprendizado mútuo, vivi uma experiência marcante.

Certo dia, um mês depois do início do ano letivo, recebi em minha sala de aula uma aluna acometida pelo vírus Zika, portadora de microcefalia, o que a limitava em tudo. Mariana não falava, e aprendemos a nos comunicar através do olhar. Sua chegada provocou um movimento de afeto, cuidado e respeito, partido das crianças de forma tão natural que ela respondeu com um olhar e um sorriso leve ao se ver envolta pelas demais, que pegavam em sua mão, alisavam seu cabelo e faziam perguntas à sua mãe. Aquele dia foi impagável.

Aos poucos, as crianças foram descobrindo o que cada olhar, sorriso e choro significava, e eu fui aprendendo com elas. Elas me ensinaram a compreender tantas coisas que, sozinha, eu não conseguia entender. Para mim, tudo era muito novo, desafiador. Senti-me perdida, mas encontrei respostas no tempo, na observação atenta, na escuta sensível. Era um tempo diferente, um tempo criança, um tempo *aiónico* (Kohan, 2018), que não se prende ao relógio adulto.

Minhas aulas passaram a ser guiadas por esse tempo, que me aproximou da experiência infantil: pelos estudos e pelas pesquisas que buscava para ajudar Mariana, pelas pistas que as crianças me ofereciam e, também, por aquelas que eu captava com o coração desperto. Assim, transformei o espaço da escola em algo mais livre, leve, atrativo e acolhedor, respeitando e me abrindo para compreender as infâncias que habitavam aquela sala de aula.

Sob essa perspectiva, a expressão das crianças trouxe à tona o quanto devemos estar atentos às ações nas pequenas coisas, aquelas que fazem uma diferença enorme para transformar a prática e o olhar docente. A professora Zenir, com sua experiência e leveza, propõe-nos a isso: olhar o outro em suas singularidades, sonhar junto e construir sentidos. Esse saber, portanto, dialoga diretamente com o que Skliar (2003) nos sugere: olhar o outro com aquele movimento natural que as crianças fazem, olhar sem julgamento, sem condenação prévia; olhar para as possibilidades de outras existências diferentes das nossas, oferecer uma saudação disponível, abrir espaço para o encontro, dar o que fazer, seguir na conversa. Ambos nos chamam a nos humanizarmos e a reconhecermos a potência das múltiplas formas de existir.

Esse viés encontra eco também no que nos provoca Skliar (2015), ao questionar as obsessões do pensamento pedagógico tradicional e propor um deslocamento para o que realmente importa na inclusão. Em vista disso, o autor explica:

> Entendo que o pensamento pedagógico da inclusão deveria abandonar de uma vez, e para sempre, esse tipo de obsessão pelo outro e dirigir seu pensamento para a ideia do ‘estar juntos’ como a questão educacional essencial. Isto quer dizer, que o pensamento pedagógico deveria retirar de seus ombros aquela permanente e insistente pergunta: quem é o outro? Assim como, as perguntas que dela derivam: o que é que ele tem e/ou de que ele carece? Por que a aprendizagem ‘dele’ não entra nos cânones da ‘aprendizagem’? O que lhe acontece? O que tem a família dele?... E poder pensar, como mencionei anteriormente: o que acontece, pedagogicamente, entre nós? (Skliar, 2015, p. 27).

A narrativa da professora Zenir nos ajuda, justamente, a deslocar o olhar: não se trata de romantizar, alimentar ilusões em meio a tantos desafios, tampouco afirmar que a inclusão acontece plenamente nas condições de trabalho que nos são oferecidas. Sabemos e sentimos que, na prática, muitas vezes o que se oferece é um espaço que limita em vez de ampliar, que

adapta à força em vez de escutar, que exige obediência em vez de acolher a potência criativa das infâncias.

Ainda assim, nesse terreno árido que a professora Zenir e tantas de nós nos reinventamos, começa a travessia. Esta, feita de pequenos gestos de resistência e sentido, de escuta atenta, afeto e ética. A professora narradora percebe as infâncias que habitam aquele espaço, reconhece suas singularidades e, sobretudo, traça rotas possíveis para caminhar com elas. Posto isso, defende caminhar junto, educando com dignidade, compromisso e cuidado, mesmo quando tudo ao redor aponta para o contrário.

Assim, a narrativa da professora nos convocou não apenas a lembrar do nosso próprio início na rede municipal, mas também nos levou a refletir sobre a realidade atual, incentivando-nos a não ficarmos paralisadas diante do que está posto e a nos provocarmos a inverter os papéis. Quem somos nós? Quem são essas crianças deficientes? Por que não devemos inviabilizá-las?

Atualmente, tanto as outras professoras narradoras como eu estamos em estruturas físicas um pouco melhores em comparação àquelas que a professora Zenir traz em seu relato, mas ainda insuficientes e pouco adequadas para atender às demandas dessa etapa tão importante da educação. A forma como as crianças neurodivergentes são inseridas no sistema educacional e a qualidade do que oferecem para elas, por exemplo, permanecem praticamente as mesmas, sem avanços significativos, ou seja, uma inclusão sem diferença.

Seguimos sem o apoio necessário para desenvolver um trabalho pedagógico verdadeiramente humano e inclusivo, o que inviabiliza, em parte, a concretização de uma educação que acolha todos e promova equidade. Entretanto, mesmo diante dessas limitações, a narrativa da professora Zenir nos desafia a não nos mantermos paralisados, pois somos ferramentas importantes para rasurar, refazer, repensar e inventar outras possibilidades, para que as crianças vivam e floresçam, mesmo com tudo o que o sistema nos impõe.

Dessa forma, a experiência da professora nos faz repensar as práticas pedagógicas e o que nos é oferecido, a partir de uma perspectiva freiriana, que rejeita a educação como instrumento de domesticação e padronização. Inspiradas por Freire (2022) e pela experiência da professora Zenir, fomos desafiadas a pensar em construir uma educação que se oponha a essa lógica de imposição e adequação, e que, ao contrário, acolha a infância e suas diversidade como um direito e uma riqueza pedagógica. Assim, o intuito é alcançar uma educação que reconheça e valorize a singularidade de cada criança, não para ajustá-la a modelos preestabelecidos, mas para cultivar nela a liberdade de ser, saber e transformar.

Logo, a narrativa nos impulsionou, durante a tematização, a um exercício para descolonizar nossos pensamentos, nossa experiência e nossas práticas. A professora narradora

nos sacudiu, chamando-nos a olhar criticamente para aquilo que, muitas vezes, aceitamos sem questionar, bem como a rever como pensamos, vivemos e ensinamos, libertando-nos de formas civilizadas de tempo e pensamento que limitam a experiência na escola. Ao fazer isso, nos reaproximou para uma escuta mais aberta e para uma vivência mais lúdica e encantada, como as das crianças do tempo e da vida. Como propõe Kohan (2018, p. 97), “descolonizar nosso tempo, nosso pensamento, nosso pensar na escola daquilo que nos aprisiona e nos afastar de uma experiência mais infantil do tempo e da vida”.

4 EPÍLOGO

> Mais do que buscar respostas prontas, esta pesquisa se lançou na tarefa de semear experiências, experiências que abrem caminhos, instigam e convocam ao pensamento. Caminhos para elas, as professoras; para mim, como pesquisadora; e para quem, ao se debruçar sobre estas páginas, também se deixar atravessar pelas histórias que aqui se entrelaçam (Daniela Almeida de O. Lima, 2024).

Pesquisar e escrever, a partir de uma perspectiva narrativa, é um convite a revisitar o passado, habitar intensamente o presente e lançar os olhos para o futuro. É um movimento constante de encaixar e desencaixar peças no grande tabuleiro da vida; um jogo delicado, paciente e que exige cuidado com aquilo que nos constitui: memórias, cheiros, afetos, desafetos, experiências pessoais e, sobretudo, experiências docentes. Nesse processo, a experiência docente se revela não apenas como espaço de trabalho e pesquisa, mas também como espaço de vida, de encontros e aprendizados, no qual o eu e o outro se entrelaçam, além de haver escuta, diálogo, dores, prazeres, desprazeres, solidão e esperança.

Pesquisar, a partir das experiências, é, portanto, mergulhar nas histórias de vida que atravessam a sala de aula, de modo a permitir que a própria experiência pedagógica se torne matéria viva de reflexão, reconfigurando caminhos, revelando saberes, construindo sentidos e abrindo novas possibilidades para pensar a educação e a docência. Visto isso, trazer a metáfora do *quebra-cabeça* para a minha escrita pode, à primeira vista, parecer pretensioso, afinal encontrar a melhor forma de falar sobre a própria escrita, sobre a pesquisa e sobre os possíveis resultados já é, por si só, um grande desafio.

No entanto, percebo que a construção e o resultado de uma pesquisa narrativa se constroem assim: como um quebra-cabeça, feito de peças vindas de diferentes experiências, reflexões, memórias e afetos, sempre em busca de novos encaixes e sentidos. Sendo assim, caracteriza-se como algo que não se finda, pois haverá sempre novas *peças* para se montar, bem como novos enredos para compor.

Nessa perspectiva, penso que ainda há, porém, um outro motivo mais profundo para recorrer a essa metáfora: somos, enquanto sujeitos e educadores, constantemente atravessados e transformados por nossas experiências, pelas interações com o outro e com o contexto que nos cerca. Nossa história, pessoal e profissional, está sempre em processo de reconstrução. Então, a montagem desse *quebra-cabeça* acontece no movimento contínuo de ir e vir das *peças*, que ganham novos sentidos com o passar do tempo e que dão pistas para seguir para outros

tabuleiros. À medida que novas reflexões e experiências emergem, ele se remodela, revela outras formas e abre caminhos antes não imaginados.

As *peças* que compõem esta pesquisa são feitas não apenas das reflexões acadêmicas, mas também das narrativas das experiências produtoras de sentidos e estéticas (Rios, 2016), assim como das vivências cotidianas, das escutas sensíveis e dos encontros e desencontros que marcaram o percurso investigativo. São *peças* que se somam às de ontem, às de um ano atrás e às de agora há pouco, as quais, inevitavelmente, serão acrescidas pelas *peças* de amanhã, porque a pesquisa narrativa não é estática e não se fecha em um único quadro: ela permanece aberta, pulsante, em constante transformação.

Nesse sentido, é natural que algumas *peças* tenham ficado para trás e, por diversos motivos, não puderam ser *encaixadas*[19] e permaneceram no caminho. Porém, isso não significa que foram esquecidas ou invalidadas. Elas continuam vivas, pulsantes, à espera de novas respostas e de uma continuidade futura. Então, o que fazer com as *peças* que não se encaixaram? Com aquelas que não couberam no tempo delimitado da pesquisa e da escrita da dissertação? O que fazer com as leituras que ainda estão por vir? Com as histórias das professoras-narradoras que, durante a tematização, saltavam das caixas da memória, insistindo em abrir novas portas e em formar outros *mosaicos*? Talvez sejam pistas, sementes, convites para novos começos, para outros mosaicos que ainda estão por nascer.

Essas perguntas não são apenas inquietações pessoais: fazem parte do próprio fazer-pesquisa em uma perspectiva narrativa. Na escrita da narrativa, as experiências vividas ganham novos sentidos, e surgem os questionamentos e a sensação de incompletude, mas abrem-se possibilidades para outras continuidades e outras constituições de mosaicos. Clandinin e Connelly (2011) nos lembra que a vida cotidiana é tecida por fragmentos narrativos, sempre localizados em tempos e espaços específicos, manifestos e compreendidos como unidades narrativas e suas descontinuidades, o que significa que não vivemos uma história contínua e uniforme, mas fragmentada, feita de pedaços que ganham sentido quando são narrados.

Essas descontinuidades são parte constitutiva da experiência: há lacunas, silêncios, questionamentos, esquecimentos e reinterpretações. Assim, narrar é também reorganizar essas unidades fragmentadas, reconhecendo que o vivido se reconfigura quando narrado. Ao compreender a vida dessa forma, como um *mosaico de fragmentos* narrativos, reconhecemos

[19] Nesta pesquisa, a metáfora "encaixe" não remete a processos de padronização ou adequação forçada. Refere-se, antes, às possibilidades de conexão e articulação entre fragmentos de experiências, saberes e memórias, respeitando seus tempos e singularidades. O não encaixe, portanto, não representa falha ou exclusão, mas abertura para novos sentidos e caminhos possíveis, que ultrapassam os limites temporais da pesquisa.

que a pesquisa narrativa é um campo fértil para escutar e dar forma ao que, muitas vezes, permanece disperso ou silenciado.

Desse modo, narrar e escrever as experiências vividas em sala de aula, com suas dores, encontros, desafios e reinvenções, é mais do que um exercício de memória ou montagem de um *mosaico/enredo*: é um gesto auto/co/conformativo. Logo, ao escrever sobre essas vivências, por meio da escuta, tanto as professoras narradoras, colaboradoras da pesquisa, quanto eu, fomos também nos reconstruindo como sujeitos docentes. A cada *peça* reorganizada desse *quebra-cabeça* narrativo algo em nós também se reorganizava: uma certeza, uma dúvida, uma pergunta que antes passava despercebida, mas que, trazida ao diálogo, revelava a riqueza e a sabedoria presentes nas práticas docentes. Nesse viés, como aponta Rios (2019), narrar a prática se constitui em uma experiência com possibilidades de formação e autoformação para aqueles que participam da pesquisa.

A narrativa, portanto, não se limita a contar o vivido, mas se transforma em um território fértil, para pensar, repensar e ressignificar a própria docência. Nesse movimento, a escrita se torna uma experiência formadora: porque, ao reler os caminhos já trilhados, posso vislumbrar novas rotas, perceber sentidos antes invisíveis e me abrir ao inacabado que ainda pulsa em cada história contada ou silenciada. Toda escrita é também um gesto de escolha, de recorte e de decisão sobre o que pode ser contado agora e o que precisará esperar. Por isso, mesmo quando a pesquisa parece se encerrar em um determinado ponto, ela abre novos caminhos: estamos sempre compondo, desmontando e recompondo sentidos, bem como reconhecendo que cada *peça*, ainda que momentaneamente sem lugar, carrega o potencial de gerar novas perguntas.

Posto isso, a escrita, mesmo quando finalizada, continua em movimento: pulsa, ganha novas formas, transborda para outras páginas. Lembro-me das palavras de minha orientadora, nos diálogos tecidos ao longo deste percurso, quando dizia que a escrita narrativa por si só não alcança a perfeição e que ela não se finda quando a fechamos. Assim, aproveito este momento para dizer: não pretendo concluir, encerrar ou apresentar um *quebra-cabeça* pronto. A escrita desta pesquisa é como um *mosaico*, que pode ter *peças* perdidas ou novas descobertas que a transformam a cada dia. Uma pesquisa narrativa não tem fim definitivo, ou seja, a imagem final está sempre em construção e pode ser recontextualizada com o tempo, tornando a pesquisa um processo contínuo de aprendizado e reflexão.

Ademais, é preciso dizer que esta pesquisa de mestrado não brotou apenas do chão da escola como espaço físico ou institucional. Ela nasceu, antes de tudo, das pessoas, de seus afetos que se entrelaçam e dos diálogos e experiências que se encontram É uma travessia feita de encontros que tocam, de escutas que acolhem, de partilhas que reverberam. Configura-se como

um processo de cartografia sensível de narrativas pedagógicas vivas, histórias que se costuram às questões da diversidade, aos fios das memórias, aos gestos cotidianos que tecem saberes e sentidos no corpo das práticas docentes.

Cabe destacar, também, que, no percurso formativo desta pesquisa, caminharam comigo três professoras da educação infantil. Suas vozes, entrelaçadas às suas histórias, foram fundamentais para lançar olhares mais atentos e sensíveis às potências e aos desafios de ensinar crianças em contextos marcados pela diversidade e pela diferença. Por meio das narrativas documentadas e cartografadas, através das quais fizemos as análises da tematização pedagógica, baseadas nos princípios da documentação narrativa e das produzidas por Suárez (2015), foi possível compreender como a diversidade enreda as experiências pedagógicas das professoras da educação infantil.

Essas mulheres foram convidadas e instigadas, pelo outro e por si próprias, a revisitarem os caminhos trilhados, a escavarem suas próprias memórias e a refletirem sobre as trajetórias formativas que as constituem, bem como sobre os gestos cotidianos de suas práticas e sobre os saberes que carregam, os quais são, muitas vezes, silenciados, não ditos, mas profundamente vivos e presentes. Ao narrar suas experiências e serem provocadas por reflexões, elas desvelaram o que antes permanecia oculto, subjetivo, guardado nos interstícios de suas vivências. A escrita e a leitura, mediadas por escuta e diálogo, permitiram que fossem atribuídos novos sentidos às palavras e aos acontecimentos, conferindo-lhes densidade, presença e potência no processo investigativo.

Nesse processo de dizer e escutar, de refletir e sentir, são tecidos, coletivamente, uma trama de saberes e sentidos. Entre vozes, olhares e afetos, o que se constrói é uma pesquisa viva, pulsante, sensível e aberta, que se deixa afetar pelas histórias que acolhem e que, em sua escuta, também transformam. Visto isso, suas vozes ganharam corpo e autoria; seus percursos, antes em sombra, foram iluminados; e suas experiências tornaram-se matéria viva para pensar a docência como um lugar de produção de sentidos, enfrentamentos, transgressões, resistências, tensionamentos e reinvenções.

No percurso metodológico, as professoras revelaram suas vivências na educação infantil, tendo a diversidade e a diferença como fios condutores de suas narrativas e reflexões. Em seus relatos, emergem fragmentos de trajetórias marcadas por uma pedagogia ladrilhada por desafios, a qual rompe com os moldes tradicionais, que desconstroem referências dominantes e se abrem à invenção de novas possibilidades, ou seja, uma pedagogia que aposta em práticas transformadoras, comprometidas com outras formas de ser e viver a infância na contemporaneidade.

A educação infantil aparece, assim, como um território em que a diversidade pulsa e as diferenças se encontram e se constituem. Entretanto, é também um espaço ainda marcado por desigualdades, atravessado por uma lógica escolarizante, adultocêntrica e colonial. Nessa perspectiva, as professoras compartilham experiências vividas no chão da escola e, em suas práticas, buscam cultivar princípios éticos, morais e de justiça social, numa constante travessia por uma epistemologia de fronteiras.

Nesse processo, as professoras escolheram uma postura descolonial, na tentativa de transformar a escola em um espaço do outro, um lugar da diferença. Em seus relatos, transparecem as dificuldades enfrentadas, a solidão que, muitas vezes, acompanha o desafio de lidar com as diferenças que pulsam nas salas de aula. Ainda assim, revelam consciência e compromisso político e social com uma educação que reconhece as diferenças como constitutivas da prática pedagógica e da própria condição humana.

As escolhas das docentes, demarcadas nas suas experiências pedagógicas, apontam para a urgência de desestabilizar experiências educativas engessadas, ainda marcadas por modelos escolares que priorizam a linguagem escrita e as vivências dos adultos, em detrimento das infâncias. Como afirmam Macedo e Santos (2018, p. 120), é preciso tensionar uma escola que "[...] prioriza a linguagem escrita e as vivências dos adultos e adultas", para que seja possível construir uma educação respeitosa, libertadora e emancipadora, que acolha as crianças em sua inteireza, em suas múltiplas formas de ser e estar no mundo.

A construção de sentidos vivenciada pelas professoras participantes desta pesquisa revelou-se um caminho tecido por partilhas, escutas e gestos de solidariedade. No exercício da tematização pedagógica, entre pares, elas puderam nomear dores, dividir silêncios e reconhecer-se nas experiências umas das outras. Nesse entremeio, estive presente como pesquisadora-participante, engajada no processo investigativo não apenas como observadora, mas como alguém implicada na escuta, no diálogo e na construção coletiva de significados.

Ao longo dessa travessia, cada uma, em suas escritas e conversas, trouxe à tona o peso de caminhar sozinha, diante dos desafios cotidianos que a escola impõe. No entanto, naquele espaço de escuta mútua e partilha sensível, a solidão cedeu lugar à cumplicidade. O ato de colocar as experiências em diálogo possibilitou não apenas a construção de um território de afeto e confiança, mas também a ressignificação de saberes e trajetórias. Diante disso, Azevedo (2013, p. 51) nos diz que

> Essa vivência reafirma a importância da participação ativa e reflexiva do pesquisador como articulador e participante da pesquisa, contribuindo para possíveis interpretações e construções de significado de maneira considerável, sempre em busca de compreensão mais aprofundada do fenômeno

> apresentado, revelando, assim, elementos constitutivos qualitativos envolvidos na experiência, os quais revelam a sua essência.

Assim, compreendo que minha presença, afetada e implicada, também foi parte constitutiva desse movimento de escuta e criação. Esse gesto de narrar e refletir com o outro constituiu, também, minha aprendizagem e uma maneira de pensar esse movimento como um ato de resistência, uma forma de desafiar e tensionar as estruturas políticas que ainda sustentam uma lógica escolar marcada por heranças coloniais e por profundas desigualdades. Esse sistema insiste em padronizar corpos, vozes e saberes, promovendo o apagamento das diferenças e a produção destas. Logo, ao compartilharem saberes, muitas vezes silenciados, as professoras expuseram o verdadeiro sentido de suas ações pedagógicas: não como gestos isolados, mas como movimentos coletivos, potentes e intencionais, voltados à construção de uma educação para as infâncias, de forma mais justa, plural e humanizada.

Posto isso, ao dar continuidade ao que construímos juntas nessa caminhada, na qual fomos juntando *peças*, memórias e sentidos coletivamente, num processo de nos conhecermos, narrarmos e nos afetarmos, escrevi uma carta para as professoras participantes da pesquisa. Uma carta, pois, como nos aponta Camini (2012), ela carrega o potencial de rememorar experiências vividas e, para mim, enquanto pesquisadora, faz todo sentido trazê-la novamente, como a trouxe durante a *pesquisaformação* "Entre escola e universidade: narrativas pedagógicas e diversidade na educação infantil", tendo em vista que demonstra o entrelugar da minha pesquisa, na intenção de criar aproximações, cultivar afetos e reafirmar um compromisso ético e sensível com aquelas que caminharam comigo. Essa carta foi, e ainda é, uma ponte. Foi essencial para nos aproximarmos, bem como para reconhecermos nossas vozes, fragilidades e potências.

Portanto, a carta que compartilho agora é a reconexão do que trilhamos juntas na pesquisa, e está cheia de afeto e gratidão. É uma tentativa de devolver em palavras o tanto que recebi: pelas aprendizagens que construímos coletivamente, pelos saberes compartilhados, pelas histórias que me atravessaram. Que ela encontre não apenas as professoras que generosamente partilharam suas histórias nesta pesquisa, mas também todas as educadoras da educação infantil, profissionais da educação e pessoas que, ao se debruçarem sobre estas páginas, estejam dispostas a sentir, escutar e se deixar atravessar pelas palavras e experiências que aqui vivem. Que ela toque, provoque e convide à reflexão, como quem chega devagar e, ainda assim, deixa marcas profundas.

5 CARTA ÀS PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Salvador, 6 de junho de 2025.

Queridas professora Aline Soares, Renata Maltez e Zenir Farias,

Se eu pudesse transformar em palavras tudo o que sinto, talvez, ainda assim, não fosse o bastante para expressar o que me atravessa hoje, ao escrever esta carta. Mas, mesmo desta forma, eu escrevo, porque escrever também é um jeito de abraçar, agradecer e retribuir o que se viveu com o coração. Quero, com estas linhas, reforçar a imensa gratidão que carrego por cada uma de vocês, colegas professoras-narradoras da educação infantil. Agradecer por tudo o que vivenciamos e compartilhamos, não apenas como um momento de *pesquisaformação*, mas como um encontro, um movimento bonito, intenso, de trocas e profundamente transformador.

Com cada uma de vocês, aprendi que escutar é muito mais do que ouvir: é estar inteira na presença da outra. Aprendi que a memória, quando partilhada, vira ponte; e que a prática, quando atravessada pelas reflexões, pelo afeto e pela coragem, transforma em gesto político, evidencia saberes e sentidos, e se torna criação viva. Rios (2019, p. 24) anuncia que "narrar a prática se constitui em uma experiência com possibilidade de formação e autoformação".

Dessa maneira, o meu desejo é que esta carta leve, ainda que em forma de palavras, um pouco do muito que recebi de vocês. Que ela toque, como vocês me tocaram; que ela siga, como seguem as experiências verdadeiras e os saberes e sentidos revelados e construídos: pulsando dentro da gente. Foi nesse gesto de narrar e escutar que fomos, juntas, desenhando novos contornos para o que entendemos por infância, diferença e diversidade. Fomos aprendendo juntas, com uma mão segurando a outra. A cada encontro, a cada fragmento escrito, algo se deslocava, não apenas nas palavras, mas nos sentidos que atribuímos ao que vivemos e ensinamos. Suas vozes, ao tomarem forma na escrita, desataram silêncios antigos e, ao mesmo tempo, costuraram compreensões novas, potentes e carregadas de significado.

Não se trata apenas de recordar experiências, mas de compreender que cada uma construiu e ressignificou, com coragem e delicadeza, uma outra maneira de pensar a educação infantil e as infâncias que a constituem, entendendo-as dentro de seus contextos sociais e históricos. Com isso, enxergam as crianças como sujeitos singulares, produtores de cultura, e não como seres subalternizados a serem moldados por padrões adultos e coloniais. Esta, portanto, é uma prática pedagógica que se recusa a padronizar gestos, vozes e corpos, e que, ao contrário, alimenta-se da diferença, da multiplicidade dos tempos e dos modos de existir, ou

seja, humaniza e não vê a criança de forma abstrata e universal, mesmo diante de uma escola que ainda produz desigualdades.

Nas narrativas que foram partilhadas e tematizadas, emergiram concepções de infância que produzem cultura, que não são tábulas rasas e que resistem, com suas transgressões, à lógica escolarizante que produz desigualdades. Estas, que tensionam as estruturas ao tolerar as diferenças, e que ainda enfrentam a negação persistente do direito à experimentação, à liberdade e ao brincar como formas legítimas de ser e aprender. Vocês ousaram pensar e trazer para a prática outras pedagogias, mais abertas, mais humanas, mais enraizadas na vida cotidiana e nas histórias das crianças que habitam suas salas. Costumo pensar que suas ações foram experimentação intensiva, em si mesmo, das potências criativas do infantil, para além do dispositivo infância (Gallo, 2018); um movimento que escapa das normas rígidas do que se espera da infância e do ensinar, e se aproxima de uma prática viva, inventiva e ética.

Nesse fluxo de reflexão, de escrita e de escuta compartilhada, fortaleceu-se a ideia de uma educação comprometida com a justiça social, com o respeito às diferenças e com a escuta sensível das infâncias. Uma pedagogia que não apenas fala de diversidade, como tantas vezes se ovaciona nas políticas públicas, mas que a vive e a promove no seu fazer cotidiano, por meio de práticas transgressoras de fronteiras e do respeito às singularidades. Uma pedagogia cheia de pequenas gestualidades (Skliar, 2003) que, como vocês mostraram, é permeada por desafios, mas que pode ser radicalmente amorosa, infantil e, por isso mesmo, profundamente transformadora.

Assim, seguimos. Construímos muitos afetos ao longo da nossa caminhada na *pesquisaformação*, e o entrelugar em que se constituiu a minha pesquisa foi o começo de tudo. Vocês lembram? Ali, estávamos misturadas, como *peças* de um *quebra-cabeça*. Não sabíamos bem por onde começar a montagem. Somente aos poucos, fomos nos conhecendo, ajustando-nos, confiando, encaixando e desencaixando. Talvez tenha sido ali, naquele gesto delicado de enviar uma carta pelos correios, escrita com carinho, como quem estende a mão, que começamos a conquistar a confiança umas das outras.

A carta foi o ponto de partida. Depois vieram as oficinas, povoadas de olhares tímidos, sorrisos, sonhos, dores, alegrias e saberes. Entre tesouras, tecidos, caderninhos, cola e criatividade, fomos tecendo uma escuta sensível e um pertencimento bonito e envolvente. Criamos, naquele espaço, o oposto do que Walter Benjamin aponta em seus escritos sobre a ausência de experiências: ali, vivemos intensamente, compartilhamos, afetamo-nos e produzimos sentidos.

A partir desse chão tão afetivo e compartilhado entre nós, chegamos a uma nova etapa da nossa caminhada: a tematização pedagógica das narrativas. Lembram-se das histórias que confiaram na roda de conversa com tanta generosidade? Estas, que nasceram das experiências pedagógicas de cada uma, entre lembranças da infância, sorrisos tímidos, desabafos corajosos, silêncios profundos e olhares que diziam tanto. Foi ali, nesse entrelaçar de vozes, questionamentos e reflexões, que começamos a pensar de forma mais profunda sobre nossas práticas, sobre os não ditos, sobre nossas formas de ver e viver a infância, a diversidade, a diferença e a educação.

Passamos, então, a refletir sobre o processo de investigação-ação-formação em que participamos, e dar visibilidade coletiva aos saberes da experiência docente (Faria, 2018). Passamos à compreensão sobre o quão grande é o nosso papel na educação e o quanto são esplêndidas nossas práticas pedagógicas, que nascem e resistem dentro de um contexto em que a educação é dita universal, porém atende somente às vontades de um sistema neoliberal.

Ainda assim, conseguimos romper. Construímos outros movimentos, permitindo o acontecimento macunaímico, que, segundo Macedo e Santos (2018), é aquele movimento que desfragmenta o pensamento proeminente do legado cultural eurocêntrico, degustando as violências contra as dignidades humanas ditas e praticadas, regurgitando-as, permitindo ao outro compreender a força do contradiscurso anunciado e possível ato antropofágico.

Nesse território de encontros e aprendizagens, partilhamos dúvidas, inquietações, pequenos gestos e grandes aprendizados. Entre escutas, olhares e palavras, fomos encaixando *peças* de um *quebra-cabeça* feito de experiências reais, vividas com intensidade e afeto. Cada fala e cada memória narrada fizeram ecoar em nós a urgência de repensar o que vivemos cotidianamente na educação infantil e, sobretudo, de pensar juntas o que desejamos construir. Logo, nesse movimento de escuta e partilha, reconhecemos a potência de nossas práticas e o quanto resistimos, mesmo quando tudo ao redor parece nos empurrar para a repetição de lógicas que não nos representam.

Sabe, Aline, Zenir e Renata, fico aqui pensando na nossa rotina nos CMEIs, o quanto é difícil desconstruir narrativas, essencialismos e epistemologias dominantes da modernidade. Para nós, que vivenciamos o chão da escola, a luta se torna árdua, constante e, muitas vezes, cansativa e desanimadora. Porém, momentos como esse, em que damos as mãos e discutimos tanto o que fazemos em sala quanto o que refletimos sobre nossas práticas, tornam-se uma sabedoria em potência. Com ela, ganhamos fôlego para continuar lutando e promovendo movimentos constantes de desconstrução das verdades contínuas, que nos são impostas diariamente como únicas. Diante disso, Suárez (2007) nos revela colegas que, ao tecerem nossas

narrativas, comunicamos nossos conhecimentos práticos e, ao mesmo tempo, permitimos que outros os desvendem para explicitar o que está implícito e compreender o que está por trás dessa sabedoria.

Essa sabedoria que nasce da prática, da reflexão e da escuta partilhada nos conduz à tomada de consciência do que construímos coletivamente, e é ela, minhas colegas, que nos impulsiona a continuar nos reinventando, reinventando o mundo e visibilizando as diferenças. Passamos a tomar a educação das infâncias que nos cercam como um espaço de resistências e como um lugar privilegiado de encontro com o outro e com seus saberes, frente ao que é imposto dentro da educação.

Então, caras colegas, aqueles momentos que vivenciamos intensamente no processo de construção das narrativas e nas tematização pedagógicas não tiveram por objetivo apenas analisar o que foi dito. Fomos além, propomos um espaço de reflexão crítica sobre as práticas educativas, começamos a escutar o que pulsava por trás das palavras, o que se escondia nas pausas, o que escapava no tom da voz. Ainda, passamos a valorizar o nosso protagonismo docente. Na fala de vocês isso foi tão vivo.

A tematização pedagógica realizada com vocês foi muito mais do que uma etapa da pesquisa, foi um encontro de histórias e de sentidos. Um espaço em que nossos olhares se reconheceram, acolheram-se e se respeitaram. Em cada escuta atenta e cada partilha sincera, fomos construindo saberes e sentidos. Sim, saberes que ainda estavam invisibilizados e silenciados e que, através das reflexões, ganharam sentidos. Saberes e sentidos nascidos da vida real, do chão da escola, das lutas diárias, dos sonhos que ainda insistem em crescer.

Criamos, assim, um espaço potente de criação e reflexão, no qual os saberes e dizeres silenciados se transformaram em sentidos, em palavra viva, palavra que toca, que move, que ensina e transforma. Cada uma de vocês, com sua voz, história e coragem de se mostrar por inteiro me ensinou profundamente. Com isso, acredito que aprendemos juntas que escrever narrativas e escutar com o coração aberto é um ato de resistência, que refletir sobre a prática, sobre o que vivemos e sentimos, é também um jeito de aprender, crescer e lutar por aquilo que acreditamos. Tudo isso que vivemos, esse escrever, escutar e pensar juntas são gestos conformativos e políticos.

Nesse viés, sabemos que a educação infantil pulsa vida, e ela pode e deve ser a porta que se abre para a escuta das diferenças, de modo que acolha a diversidade como potência, e não como obstáculo. Fico pensando sobre o quanto ainda precisamos lutar por uma educação infantil que reconheça as infâncias nas suas singularidades e diferenças, considerando as necessidades reais das crianças, ou seja, uma educação que não reproduza as violências

simbólicas e estruturais de outros espaços da sociedade, na qual tantas infâncias ainda são silenciadas, invisibilizadas ou segregadas. Sonho e acredito, assim como vocês, com uma escola que respeite os tempos e os modos de ser da infância, como nos inspira Kohan (2007), reconhecendo as crianças como sujeitos de direitos, produtores de cultura e de sentido. Portanto, uma escola que não apenas ensine, mas que escute; que não apenas acolha, mas que abrace.

Por isso, colegas, precisamos sempre lutar por uma educação descolonizadora, que rompa com as amarras que padronizam corpos, vozes e saberes, bem como por uma escola que se permita desaprender para reaprender com o outro, a partir da diferença. Como afirmam Macedo e Santos (2018, p. 120), necessitamos de uma educação descolonizadora, que valorize as diferenças, em vez de apagá-las e reconheça nelas a beleza e a força de tantas infâncias. Talvez, o caminho siga sendo esse: seguir narrando, refletindo, acreditando e nos afetando mutuamente. Sigamos inquietos e abertos à escuta, pois, como vocês me mostraram, há sempre muito a aprender quando nos deixamos tocar pelas histórias do outro.

Minhas queridas, foi um prazer imenso vocês terem me deixado tocar pelas suas histórias. Compreendi ainda mais o sentido de narrar e de escutar com o coração aberto. Cada uma das narrativas que vocês confiaram a mim foi como uma janela que se abriu, permitindo-me ver, sentir e aprender com os caminhos que vocês têm trilhado na educação infantil. Saibam que, no processo de releitura dos relatos, durante a construção reflexiva da tematização, não reli apenas relatos de prática, li coragem, escuta, invenção e resistência. Emocionei-me, me reconheci e me provoquei. Por isso, agora, com carinho e respeito, quero partilhar algumas reflexões que surgiram em mim a partir dos encontros com cada uma de vocês. Essas palavras tentam acolher o que vocês me ensinaram, não com a pretensão de dizer tudo, mas com o desejo sincero de seguir caminhando lado a lado, com afeto, poesia e luta.

Aprendi muito com Aline Soares, que, com sua narrativa, intitulada *As asas de Mateus*, revelou-nos que não há limites para ensinar e aprender, quando se está disposto a escutar e reinventar o caminho com a criança. Aline compartilhou conosco sua travessia formativa ao lado de Mateus, uma criança com TEA, e mostrou que a verdadeira inclusão vai muito além da presença física na sala de aula; ela exige escuta, paciência, ruptura com modelos rígidos e, acima de tudo, uma disposição radical para o afeto.

Sua narrativa é potência e um testemunho sensível e corajoso de uma prática que se refaz na tentativa, no erro, na pesquisa e no diálogo com a criança e com sua família. Em vez de se prender a receitas prontas, ela observou as pistas que os voos de Mateus tentavam ensaiar, e ousou criar novas possibilidades de ensinar, respeitando o tempo e o modo de aprender dele. Fez da sala de aula um espaço de pertencimento real, no qual a diferença não é tolerada, mas

acolhida como potência, como possibilidade. Com ela, aprendi que voar, às vezes, é acompanhar o outro enquanto ele encontra suas próprias asas, e ser professora é, muitas vezes, reaprender, com as crianças, com as famílias e com os próprios limites. Sua história me atravessou profundamente e me fez reafirmar a importância de uma educação que se compromete com o outro e com a transformação.

Aprendi muito também com Renata Maltez, que, ao me presentear com sua narrativa *As escolhas que falam: uma boneca, muitas vozes!*, convidou-me a escutar os silêncios e os gestos das infâncias, que, com coragem e espontaneidade, ensinam-nos sobre liberdade e respeito. Renata nos apresentou a reflexão sobre a potência das escolhas das crianças, escolhas que falam alto, mesmo quando os adultos hesitam em escutar.

A cena de Enzo, um menino de quatro anos que escolhe uma boneca como mascote para cuidar, é o ponto de partida para uma profunda reflexão sobre gênero, estereótipos e as normas invisíveis que, muitas vezes, reproduzimos na escola sem perceber. Então, com sensibilidade e escuta atenta, Renata não apenas acolheu essa escolha, mas transformou esse gesto singelo em um ato pedagógico potente. Em vez de silenciar ou corrigir as crianças, ela as acompanha, protege, dialoga, provoca rupturas e aprende com elas.

Sua narrativa faz lembrar que a infância é um território de possibilidades e que cabe a nós, educadoras e educadores, garantirmos que esse território seja livre de julgamentos. A reorganização do espaço, a escuta das reações das crianças e a intencionalidade de suas intervenções mostram que o currículo da educação infantil pode (e deve) ser um lugar de enfrentamento das violências simbólicas que o machismo impõe desde cedo. Com Renata, aprendi que brincar também é resistir; que permitir que um menino brinque de boneca é permitir que ele exercite o cuidado, a empatia e a afetividade; e que educar para a equidade de gênero não é apenas um gesto pedagógico, é um gesto político, urgente e necessário. Sua escrita é um chamado para que a escola seja um espaço de liberdade, onde cada criança possa ser quem é, sem medo, rótulos e fronteiras.

Com Zenir Farias aprendi muito, especialmente através da sua narrativa *Sementes de Infância.* Ela me fez um convite especial: sonhar com uma escola possível, que resiste mesmo em meio às limitações físicas, institucionais e sociais. Zenir me levou a caminhar entre os sulcos de sua história, semeada com força, afeto e esperança. Sua trajetória da infância no campo ao exercício corajoso da docência na educação infantil revelou uma educadora que planta todos os dias o sonho de uma escola mais justa, mais sensível e mais humana.

Dessa forma, por meio de uma escrita potente, mostrou que a diferença, quando acolhida, com escuta e intencionalidade, deixa de ser desafio e se torna transformação. Entre

crianças com TEA, com comportamentos desafiadores, em espaços escolares precários e inadequados, Zenir faz germinar possibilidades. Além disso, ela reinventa práticas, adapta ambientes, recorre à música, ao movimento e ao brincar, para alcançar as crianças no tempo e no modo que elas podem e desejam ser encontradas.

Com ela, aprendi que o cuidado também se faz em silêncio, no chão da sala, debaixo da mesa, esperando o tempo do outro, bem como que acolher uma crise não é interrompê-la, mas estar presente nela e, sobretudo, com ela. Sua coragem em permanecer, mesmo diante do esgotamento, sua criatividade para transformar um pátio improvisado em campo de descobertas, e sua luta por espaços dignos nos revelam uma prática que floresce na escassez, mas que exige e merece muito mais.

Zenir ensinou que educar é, acima de tudo, um ato político de resistência e de amor, que o brincar é o direito mais urgente da infância e que o espaço da escola precisa ser um lugar onde a liberdade do corpo se encontre com a potência da imaginação. Lembrou-me, ainda, com delicadeza e firmeza, que ninguém educa sozinho, mas, sim, na coletividade, com apoio de todos e, inclusive, da família, com formação e diálogo. Desse modo, podemos garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

Queridas colegas, é com o coração cheio que finalizo essa singela carta, que simboliza afetos, aprendizagens e partilhas. Agradeço profundamente a cada uma de vocês pela confiança e pela convivência que tivemos durante o nosso tempo juntas na *pesquisaformação,* especialmente nos momentos em que tematizamos cada narrativa nas nossas rodas de conversa. Foi bom demais conhecer cada uma de vocês, ouvir suas histórias e ser tocada por tanta sabedoria, humanidade e compromisso com as infâncias que nos atravessam, e sem as quais, talvez, nem tivéssemos mais sentido para continuar.

Sei que estamos enfrentando tempos difíceis na educação, tempos que vocês apontaram com coragem em suas narrativas e que, agora, escancaram-se de forma ainda mais dura. Estamos atravessadas por gritos insistentes: gritos por valorização, por respeito, por dignidade; gritos que ecoam mesmo quando tentam nos calar, quando tentam apagar, com mãos autoritárias, o que levamos décadas para construir com escuta, suor e esperança.

Tentam empilhar decretos sobre nossos direitos, como se a história que escrevemos pudesse ser rasgada por uma única canetada, mas seguimos. Seguimos como quem conhece a força do que foi construído coletivamente: nossas vozes não cabem em molduras impostas. Elas resistem. Elas atravessam. Elas ensinam. Seguimos, ainda assim, inteiras, mesmo quando tudo ao redor insiste em nos fragmentar, porque ser professora, por si só, já é um ato de resistência,

um gesto que nos desenha e fortalece como uma gravura viva, como marca que insiste, permanece e não desiste.

Seguimos, também, porque, como nos alertou Freire (2022), é preciso não cair no indiferentismo fatalisticamente cínico que leva ao cruzamento de braços, à imobilidade e à aceitação do que aí está. Nosso movimento é o da esperança crítica, da ação que transforma, mesmo quando tudo tenta nos calar. Então, caras colegas, sigamos. E que sejamos como a infância, que nos educa e nos descoloniza de um modo de estar aprisionadas no tempo e com ele na vida (Kohan, 2018). Que a infância siga nos ensinando a inventar outras formas de existir, resistir e amar.

Assim, desejo que as narrativas de vocês possam ocupar outros tabuleiros, assim como outras escolas, universidades, secretarias de educação, e que sigam formando novos mosaicos, revelando e construindo histórias potentes, desobedientes e descolonizadoras. Que cada palavra dita, escrita ou sentida por vocês floresça onde menos se espera, e transforme o chão por onde passamos.

Um abraço afetuoso,
Daniela Almeida de Oliveira Lima
Outono, 2025.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito da criança a educação infantil. **Pró-posições**, Campinas, v. 14, n. 3, set./dez. 2003.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/1602. Acesso em: 4 maio 2025.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Descolonizando as pesquisas com as crianças e três obstáculos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 127, p. 461-474, abr./jun. 2014.

ABRAMOWICZ, Anete; RODRIGUES, Tatiane Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea**, n. 2, p. 85-97, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/38/20. Acesso em: 14 out. 2023.

ABRAMOWICZ, Anete; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Afirmando diferenças**: montando o quebra-cabeça da diversidade na escola. Campinas: Editora Papirus, 2005.

ARAÚJO, Marlene de. **Infância, educação infantil e relações étnico-raciais**. 2015. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universisade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-AQQFT4/1/marlene___tese_final_08.05.17.pdf. Acesso em: 9 jun. 2025.

ARGNANI, Agustina; DÁVILA, Paula. Problematización y conceptualización de las prácticas educativas desde los relatos de experiencias docentes: Un laboratorio para la exploración y la tematización pedagógicas. **RAIN**, v. 1, n. 1, p. 123-138, 2021. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/download/4694/5140. Acesso em: 18 maio 2025.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaskman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

ARROYO, Miguel G. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flavio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 27-57.

ARTISTAS DO BRASIL. Ivan Cruz – Ciranda II. **Artistas do Brasil**, 2018. https://sacolas.artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz-ciranda-ii/. Acesso em: 15 jul. 2024.

AZEVEDO, Elder dos Santos. A narrativa da experiência de uma possível participação política das famílias no cotidiano escolar. *In*: FERRARI, Anderson (org.). **A potencialidade do conceito de experiência para a educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013.

BARREIRO, Alex; SANTIAGO, Flávio. Infância, educação e colonialidade: notas para um debate a respeito da ideologia de gênero. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flavio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 125-145.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: Ensaios sobre literatura e a história e a cultura. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 197-221.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 2002.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. **História de vida e formação de professores**: diálogo entre Brasil e Portugal. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação narrativa (auto)biográfica: trajetórias e tessituras teórico-metodológicas. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia. Villas (org.). **Pesquisa narrativa (auto) biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018. p. 65-81.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 jan. 2023.

CAMINI, Isabela. **Cartas pedagógicas**: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam. Porto Alegre: ESTEF, 2012.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. 2. ed. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COUTO, Mia. **Cada hombre es una raza**. Madri: Alaguara, 2004.

COUTO, Mia. **Tradutor de chuvas**. Alfagride: Editorial Caminho, 2011.

COUTO, Mia. **Un riu que es diu temps, una casa que es diu terra**. Barcelona: Ediciones 62, 2009.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Devir intenso, devir animal, devir imperceptível. *In*: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997. p. 11-13.

EMILIÃO, Soymara. Redes em diálogo: aproximações possíveis entre os movimentos com as pesquisas, os cotidianos escolares e as investigações narrativas. *In*: BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; MOTTA, Thais da Costa; SERRA NETO, Itamar Zuqueto (org.).

Caminhos de pesquisaformação: abordagens narrativas e (auto)biográficas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 83-93.

FARIA, Ana Lúcia G. de; FINCO, Daniela (org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela. Creches e pré-escolas em busca de pedagogias descolonizadoras que afirmem as diferenças. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2013. p. 109-124.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MACEDO, Eliana Elias de; SANTOS, Solange Estanislau dos. Educação infantil e diversidade cultural: para uma pedagogia macunaímica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2013. p. 49-70.

FARIA, Juliana Batista. **O naufrágio, o baile e a narrativa de uma pesquisa**: experiências de formação de sujeitos em imersão docente. 2018. 385 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

FARIA, Juliana Batista; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Documentação Narrativa de Experiências Pedagógicas: a tematização como trabalho hermenêutico da pesquisa. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 27, e025011, 2025. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8677357/35717. Acesso em: 5 nov. 2024.

FERREIRA, Fátima. Recomeçar. **Fátima Ferreira Yoga**, out. 2021. Disponível em: https://fatimaferreirayoga.com.br/recomecar/. Acesso em: 4 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLO, Silvio. Ir junto: os desafios de educar uma infância maior. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flavio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 59-69.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: a procura de justiça. **Revista e Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3 p. 1015-1044, 2019. Disponível em: http://revistas,pucsp.br/index.php/curriculum. Acesso em: 9 ago. 2024.

GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene. **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Editora Vozes, 2023.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual da Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte: Grupo Ânima, 2014. (Edição Grupo Animas Educação).

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

KOHAN, Walter. A infância descolonizadora do tempo. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flavio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 81-98.

KOHAN, Walter. Entre Deleuze e a educação. **Revista Educação e Realidade: Dossie Gilles Deleuze**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, p. 123-130, 2002.

KOHAN, Walter. **Infância, estrangeiridade e ignorância**: ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica , 2007.

KOHAN, Walter. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACEDO, Elina Elias; SANTOS, Solange Estanislau dos. A perspectiva pós-colonial e as pesquisas com crianças. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flavio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 115-123.

MENEZES, Graziela Ninck Dias. Professores e professoras do Sul: cartografias da profissão docente em contexto de diversidade na educação profissional técnica. *In*: CONGRESSO DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO DO IFBA, 1.; SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 17., 2020, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: IFBA, 2020. Disponível em: www.even3.com.br/Anais/congressoprpgi/293350-PROFESSORES-E-PROFESSORAS-DO-SUL--CARTOGRAFIAS-DA-PROFISSAO-DOCENTE-EM-CONTEXTOS-DE-DIVERSIDADE-NA-EDUCACAO-PROFI. Acesso em: 15 jun. 2023.

MENEZES, Graziela Ninck Dias; RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Carto(grafias) narrativas: trilhas pesquisa rumo ao sul. **RAIN**, v. 1, n. 2, p. 187-203, 2021.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Editorial Gedisa Blackwell Publishing, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. Pesquisaformação: uma opção teórico-metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica - Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1049, set./dez. 2019. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/6191. Acesso em: 17 jul. 2024.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Educação e diferença: na direção da multidão. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2013. p. 149-168.

OLIVEIRA, Vera Barros de (org.). **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. Petrópolis: Vozes, 2005.

PASTORE, Stela. Inclusão na escola não é fazer de conta, diz Carlos Skliar. **Extra Classe**, 9 out. 2024. Disponível em: https://www.extraclasse.org.br/educacao/2024/10/inclusao-na-escola-nao-e-fazer-de-conta-diz-carlos-skliar/. Acesso em: 20 ago. 2024.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. (org.). **Documentação narrativa de experiências pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. De aluno a professor: encontros (bio)gráficos com a docência na educação básica. *In*: VICENTINI, Paula Perin; CUNHA, Jorge Luiz da; CARDOSO, Lilian Auxiliadora Maciel (org.). **Experiências formativas e práticas de iniciação à docência**. Curitiba: CRV, 2016. p. 29-41.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Narrativas de experiências pedagógicas: território de (re) existência na formação docente. **Rutas de formación: prácticas y experiencias**, n. 11, p. 15-24, 2020.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. Prólogo: escritura da experiência docente na educação básica. *In*: OLIVEIRA, Adelson de (org.). **Narrar e documentar**: experiências de professores no ensino médio em território rural. Curitiba: Editora CRV, 2019. p. 23-27.

SALVADOR. **Referencial Curricular Municipal para a Educação Infantil de Salvador**. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: http://educacao3.salvador.ba.gov.br/pdfs-nossa-rede/documentos-municipais/educacao-infantil/profissionais/Referencial.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

SAMPAIO, Carmen Sanches; ESTEBAN, Maria Teresa. Provocações para pensar em uma educação outra: conversa com Carlos Skliar. **Revista Teias**, v. 13, n. 30, p. 311-325, set./dez. 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A construção intelectual da igualdade e diferença. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flávio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Apresentação: discursos e políticas de resistência para se pensar pedagogias descolonizadoras. *In*: SANTOS, Solange Estanislau dos; SANTIAGO, Flavio; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento. Maceió: Editora Edufal, 2018. p. 13-25.

SKLIAR, Carlos. **A escuta das diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2019.

SKLIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. *In*: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter. O. **Filosofar**: aprender e ensinar. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 15-24.

SKLIAR, Carlos. Incluir as diferenças? Sobre um problema mal formulado e uma realidade insuportável. **Revista Internacional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 13-28, fev./maio 2015.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Tradução de Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOARES, Ademilson de Souza; FEITAL, Lisa Minelli; MELO, Regina Lúcia Couto de. Lutas antirracistas: a voz de meninas negras na Educação Infantil. *In*: GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (org.). **Infâncias negras**: vivências e lutas por uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2023. p. 147-151.

SUÁREZ, Daniel Hugo. Documentacion narrativa e investigacion-formacion-accion en educacacion. *In*: SOUZA, Elizeu Clementino de (org). **Autobiograficas e documentação narrativa**: redes de pesquisa e formação. Salvador: EDUFBA, 2015. p. 63-85.

SUÁREZ, Daniel Hugo; DÁVILA, Paula; ARGNANI, Agustina; CARESSA, Yanina. **Documentación narrativa de experiencias pedagógicas**: una propuesta de investigación-formación-acción entre docentes. Buenos Aires: FFyL/UBA, 2021. Disponível em: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Documentacio%CC%81n%20narrativa%20de%20experiencias%20pedago%CC%81gicas.pdf. Acesso em: 14 ago. 2024.

SUÁREZ, Daniel. **¿Qué es la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas?**: Coleccion de Materiales Pedagógicos. Buenos Aires: MECyT, 2007.

SUÁREZ, Daniel. Prefácio: Comentarios de lectura em conversación con uma obra pedagógica. *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos P. (org.). **Documentação narrativa de experiências pedagógicas**: por outros movimentos insubmissos da formação docente na educação básica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 9-20.

VANDENBROECK, Michael. Vamos discordar. Trad. de Tatiane Cosentino Rodrigues. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 3, n. 2, nov. 2009. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/42/47. Acesso em: 5 nov. 2023.

VANDENBROECK, Michel. Aspectos econômicos, educacionais e sociais do respeito à diversidade na educação infantil. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; VANDENBROECK, Michel (org.). **Educação infantil e diferença**. Campinas: Editora Papirus, 2013. p. 13-26.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, v. 33, p. 265-283, jul./dez. 2009.

APÊNDICE A – CARTA PARA AS CURSISTAS

Salvador, 25 de março de 2024

Querida Aline,

Tudo bem?Como passou o dia?E sobre o nosso encontro de quinta? Ahhh!Ele nos provocou m omentos de muitas expectativas e reflexões. Saímos de lá com a cabeça em turbilhão de id éias!E no final do dia ,depois de conversarmos com as coordenadoras do curso, pensamos e m escrever uma carta para cada uma de vocês a moda antiga, utilizando o nosso velho amig o correio, que desempenhou há alguns tempos atrás o papel de levar, através de palavras , o amor, a saudade, as injustiças sociais, os desalentos.

Ao chegarmos em nossas casas, discutimos a estrutura da carta e comecemos a colo car em prática o nosso pensamento de escrever carinhosamente para cada uma de vocês. As idéias nesse momento saltitavam em nosso pensamento e a carta foi ganhando forma. Ficamo s a imaginar quantas partilhas singulares e significativas seriam possíveis de serem v ivenciadas, rememoradas e como dizia Paulo Freire *quantos anúncios e gritos podem ser di tos, registrados e eternizados pelas cartas pedagógicas que não envelhecem mesmo que sua s páginas fiquem amareladas pelo tempo.*

As cartas são contemporâneas e falam a seu tempo. . Quem é do tempos das cartas pode vivenciar a delícia de escrever e esperar para receber a resposta delas! Ou ter a quela sensação de depois de muito tempo pegar aqueles escritos que estavam guardados lá no fundo baú, e ao reler ter de volta sensações rememoradas nos convidando a voltar no tempo. Aliás, em tempos de modernidade líquida (Bauman, 2001) essa sensação já se encontra quase extinta, pois as cartas foram substituídas pelas mensagens instantâneas produzida s pela tecnologia que convoca a todos/as para o imediatismo de escrita frias e vazias d os novos aplicativos de mensagens instantânea.

Cara Aline, queremos através desta missiva te convocar a trazer à tona o seu rel ato autobiográfico materializado em uma carta em que partilharemos sua história de vida , seus percursos formativos, saberes que te mobilizaram a chegar até aqui – nessa propost a de *pesquisaformação* Narrativas pedagógicas e Diversidade na Educação Infantil. Querem os te deixar à vontade para que possa sentir que escrever vai muito além de dizer. É iss o! Seguir narrando , registrando e discutindo com seus pares toda sua experiência pedagó gica , principalmente aquelas construídas com as crianças em contexto com a diversidade e com as políticas das diferenças nas instituições de educação infantil da cidade de Sa lvador.

Vamos finalizar por aqui, na expectativa de uma carta resposta que dará continui dade aos nossos giros narrativos. Contamos com sua presença no nosso próximo encontro qu e será no dia 04/04/24.

Com carinho,

Equipe do NID II.

APÊNDICE B – ENCONTROS, AFETOS, EMOÇÕES E OFICINAS







APÊNDICE C – CARTA





APÊNDICE D – RODAS DE CONVERSA





APÊNDICE E – CARTA CORREIO

