

Narrativas em diálogo: experiências na função de Orientador Escolar em Centros de Educação Infantil como possibilidade de conselhos a novos profissionais na função

Narratives in dialogue: experiences in the role of School Counselor in Early Childhood Education Centers as a possibility of advice to new professionals in the role

Sandra Cristina Motta Bortolotti*

Resumo: De modo a contribuir com os movimentos de resistência na educação da/para a primeira infância, com destaque para a formação docente, registrando práticas que possam fortalecer o campo, este artigo tem por objetivo apresentar as narrativas das memórias das primeiras Orientadoras Escolares¹ (OE) de Centro de Educação Infantil² (CEI) de uma Rede Pública Municipal sobre a experiência na função. Dar escuta a esses sujeitos únicos, registrando suas memórias, significa a possibilidade de contribuir com a história desse processo. A perspectiva dialógica ancorada nos princípios freireanos foi a postura adotada frente ao desenvolvimento do estudo que ocorreu pela metodologia de troca de cartas pedagógicas pautadas nas referências de Paulo Freire (1995), Izabela Camini (2012) e Ivo Dickmann & Fernanda Paulo (2020). Essas vozes ecoam outros estudos sobre a temática, corroborando o entendimento da potência dos espaços/tempo da formação continuada *in loco* para os fazeres educacionais e também, registra a história dessa trajetória de uma década da função nos CEIs desta Rede, apresentando seus desafios e possibilidades, diante das *situações limites* que também viabilizaram *inéditos viáveis* a partir do trabalho coletivo que podem contribuir como conselhos a novos profissionais.

Palavras-chave: Formação continuada; Memórias; Narrativas; Experiências.

Abstract: In order to contribute to resistance movements in early childhood education, recording practices that can strengthen the field This article aims to present the narratives of the memories of the first School Counselors (OE) of the Early Childhood Education Center (CEI) of a Municipal Public Network on the experience of continuing education *in loco* developed by them. Listening to these unique individuals, recording their memories, means the possibility of contributing to the history of this process The dialogical perspective anchored in Freire's principles was the posture adopted in view of the development of the study which occurred through the methodology of exchanging pedagogical letters based on the references of Paulo Freire (1995), Izabela Camini (2012) and Ivo Dickmann & Fernanda Paulo (2020). These voices echo other studies on the subject, corroborating the understanding of the power of spaces/time of *in loco* continuing education for educational tasks and also, records the history of this trajectory of a decade of function in the CEIs of this network presenting its challenges and possibilities, in the face of limiting situations that also made feasible unpublished work based on collective work that can contribute as advice to new professionals.

Keywords: Continuing Education; Memory; Narratives; Experience.

* Professora da Graduação e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

¹ Nomenclatura dada pela Lei nº 6.870 de 03 de agosto de 2011.

² Nomenclatura utilizada a partir de Decreto nº 833 de 22 de abril de 2004.

Introdução

A transição da educação infantil do âmbito da assistência para o educacional a partir da Constituição de 1988 estabelece um novo paradigma para o trabalho para e com a primeira infância. Porém, ainda que legalmente se imprima discursos de ruptura com o viés assistencialista, o caminho percorrido até então e o ainda a ser trilhado demonstra que a palavra resistência é sempre a palavra de ordem na busca da consolidação dos dispositivos legais. Caracterizar a educação da criança de 0 a 5 anos de idade como primeira etapa da educação básica para além do caráter puramente assistencialista que foi a tônica durante tantos anos, foi uma alteração de rota muito provocada por lutas sociais que se desdobraram em projetos políticos mas que, de tão frágeis ainda precisamos seguir vigilantes diante de possíveis retrocessos.

Essa vigilância nos evoca a permanecermos alertas às questões pertinentes a educação infantil, vigilância esta que pode se dá de diferentes formas, sendo uma delas o registro de experiências que ressoam vozes como forma de resistir, delineando os caminhos de suas (re)existência no processo.

O artigo que ora se apresenta tem como base a tese defendida que buscou conhecer as memórias das primeiras Orientadoras Escolares³ (OE) de Centro de Educação Infantil⁴ (CEI) de uma Rede Pública Municipal sobre as experiências na função, narrando-as de modo a cultivar as experiências ali vivenciadas de maneira a despertar novos sentidos para o cotidiano de crianças e profissionais comprometidos com as infâncias.

“Dar escuta” a esses sujeitos únicos, registrando suas memórias, significa a possibilidade de não deixar morrer a narrativa como alertou Walter Benjamin. A perspectiva dialógica ancorada nos princípios freireanos foi a postura adotada frente ao desenvolvimento do estudo que ocorreu pela metodologia de troca de cartas pedagógicas pautadas nas referências de Paulo Freire (1995), Izabela Camini (2012) e Ivo Dickmann & Fernanda Paulo (2020), uma maneira rica e prazerosa para ouvir as vozes dos sujeitos e produzir os dados para o estudo a partir de suas narrativas.

A escuta das vozes das OEs ecoa outros estudos acerca da função, corrobora o entendimento da potência dos espaços/tempo da formação continuada *in loco* para os fazeres educacionais e também, registra a história dessa trajetória de uma década da

³ Nomenclatura dada pela Lei nº 6.870 de 03 de agosto de 2011.

⁴ Nomenclatura utilizada a partir do Decreto nº 833 de 22 de abril de 2004.

função nos CEIs desta Rede, apresentando seus desafios e possibilidades, diante das *situações limites* que também viabilizaram *inéditos viáveis* a partir do trabalho coletivo.

Intercambiar experiências possibilita a produção de conhecimentos de forma compartilhada, de modo dialógico, num encontro de memórias individuais e coletivas. Ancorados no conceito de *inacabamento*, este artigo justifica-se, pois, contribui para registrar parte da história do referido contexto a partir das vozes dos sujeitos que com ele contribuem ou contribuíram e, a partir de suas vivências e experiências podem dar conselhos aos iniciantes na função de OE em instituições de educação infantil.

O entrelaçamento do trabalho tomou como referencial teórico para as discussões de memória e narrativa os estudos de Walter Benjamin (2012), articulados muito fortemente com os estudos de E. P. Thompson (1981) sobre experiência. Os três conceitos foram basilares, alimentando e abastecendo nossas reflexões para o diálogo durante o processo de pesquisa. Desta forma, além de registrar o percurso para a consolidação dos espaços/tempos de formação continuada nas referidas instituições, este artigo, a partir dos dados do estudo que o embasam pretende narrar os conselhos possíveis a partir das experiências de seus sujeitos no exercício da função.

Revisitando o contexto

Reconhecer a educação infantil como um direito educacional da criança é algo que vem se constituindo historicamente, possibilitando avanços em alguns momentos, porém, demandando constante vigilância em outros uma vez que os movimentos políticos, sociais e econômicos de cada época influenciam fortemente as concepções educacionais e, no contexto atual a vigilância e luta devem seguir aguerridas no sentido de não permitir que interesses outros que não sejam de valorização da criança e das infâncias definam o caminho a ser trilhado. Rosenberg (2015) nos convoca a atuar com lealdade aos bebês e às crianças, em busca de denunciar e coibir o uso instrumental da criança e das infâncias.

Pode-se atribuir aos movimentos sociais e suas reivindicações grande parte do reconhecimento dado aos direitos das crianças nas políticas públicas, bem como aos estudos realizados em diversas áreas sobre o sujeito criança. Escrever sobre educação infantil hoje nos aproxima fortemente das longas discussões passadas, puxando fios

longevos, contemplando os entendimentos sobre o atendimento às crianças de 0 a 5 anos na sociedade. Há muito que os temas creche e pré-escola estão em discussão nos meios educacionais brasileiros e por isso, a polissemia dos termos nos obriga a ter em conta os contextos e seus discursos que os utilizam.

A institucionalização da educação infantil como primeira etapa da educação básica determinada pela LDB nº 9.394/96 faz com que se experimente um existir inédito no trabalho com as crianças da faixa etária correspondente, sugerindo importantes mudanças de rumos na busca de outros modelos possíveis de atendimento às crianças. Objetivando atender o deliberado pela legislação acima citado, o município o qual faz parte este estudo, no ano de 2001, as creches, como instituições foram incorporadas à Secretaria de Educação, período este no qual também foi instituído o Sistema Municipal de Educação.

Esse processo de transição intitulado Reconfigurando a Educação Infantil na Rede pautou o trabalho na observação do tripé: infraestrutura, materiais e profissionais. Esse mapeamento possibilitou a organização de um planejamento que orientasse as medidas necessárias para o árduo trabalho que se apresentava. A história da constituição das creches nas e pelas comunidades estava encharcada de memória das lutas, desafios, conquistas que mobilizaram a busca pelos direitos da mulher, num trabalho coletivo ao longo do tempo. Buscar no passado as figuras da “mãe crecheira”, da “creche lar” que muito caracterizou a assistência aos filhos das mães trabalhadoras nos convoca a resistir a alguns itinerários que vieses políticos contemporâneos têm buscado restituir na sociedade brasileira, driblando ou até mesmo desconsiderando o arcabouço legal já instituído. Não à toa paira no ar de tempos em tempos a instituição da “creche noturna”, por exemplo.

Como primeira medida após a operacionalização legal do processo de transição foram designados pedagogos⁵, professores concursados da Rede Pública Municipal, para desenvolver o trabalho de coordenação das creches. Tais profissionais, dentre suas atribuições, tinham a responsabilidade de iniciar a sistematização do trabalho pedagógico das instituições, atendendo às novas funções para a primeira etapa da educação básica.

⁵ Esses profissionais eram do quadro de professores concursados da Secretaria de Educação que passariam a exercer a função de Coordenadores, situação esta que permaneceu até a publicação da Lei nº 6.870 de 03 de agosto de 2011 que instituiu o cargo de direção nestas instituições.

A chegada desses pedagogos, buscando colaborar com o trabalho já realizado foi visto com estranheza por aqueles que já trabalhavam nos espaços que, na época, já eram funcionárias públicas concursadas como “Atendentes de Creche”, sem nenhuma exigência em nível de formação para as funções do magistério. Com a incorporação das creches, os profissionais também foram deslocados para a Secretaria de Educação, criando uma grande tensão, pois, na estrutura organizacional da educação pública municipal esses sujeitos estariam fora de lugar. Ainda hoje é uma situação muito delicada quando a distinção entre a faixa etária de creche e pré-escola orienta a colocação de profissionais, educadores e professores respectivamente.

Como destacado acima, das três dimensões do tripé da organização proposta, é possível afirmar que o mais importante, os profissionais, ainda é um ponto nodal a ser enfrentado. É um campo de disputa, pois representa as ideologias ocultas que perpassam as políticas econômicas, educacionais para um projeto de sociedade. Aqui tomo emprestadas as palavras de Drummond⁶ no poema *Nosso tempo* - “Leis não bastam. Os lírios não nascem das leis”. As palavras do poeta fazem sentido quando a legislação é bem clara sobre a formação do professor para a primeira etapa da educação básica, mas, os anos passam e, em vários contextos a situação permanece.

No decorrer desses vinte anos que se passaram desde a integração das creches ao Sistema Municipal de Ensino, muitos passos já foram dados, embora, por vezes, possa parecer que de forma muito lenta, considerando a urgência que a educação infantil demanda. E, ainda é possível afirmar que nos últimos anos são visíveis os retrocessos no entendimento dos propósitos educacionais preconizados na década de 90. Nas palavras de Rosemberg

a reflexão sobre a história recente das políticas públicas para a educação infantil brasileira é necessário, antes de tudo, não perder de vista que, se há muito o que conquistar, muito já foi conquistado (2014, p. 169).

A mesma autora (2003) fez do mito de Sísifo uma metáfora para as políticas de educação infantil no Brasil: apesar das forças que conseguiram avanços importantes, forças contrárias fazem com que a pesada pedra dê indícios de rolar reiteradamente ‘morro abaixo’, por concepções e discursos dissonantes de forças comprometidas com

⁶ Carlos Drummond de Andrade.

interesses outros que não os das crianças. É o contínuo movimento de resistir e (re) existir.

O exercício de resistência, como tática de luta ensinada por Freire (2000, p.79), como uma adaptação enquanto a mudança não pode ser feita, inspira a possibilidade de mudança na dinâmica mesmo do processo de interferência no mundo. Essa resistência pode ser vista nos anúncios e denúncias acerca da questão que de tempos em tempos ressurgem para contrariar o que está posto, impedindo a acomodação.

Esse coletivo de professores, os Coordenadores, muito contribuiu para o trabalho da transição, ampliando as fronteiras do diálogo proposto às instituições de educação infantil não prescindindo da assistência, mas, com uma lógica diversa da até então difundida. A função indissociável de cuidar e educar prevista na LDB nº 9.394/96 ainda carece de entendimentos de seus sentidos e significados uma vez que educação e assistência são conceitos que definem políticas e fazeres na primeira etapa da educação básica. Alguns questionamentos, tais como o que significa cuidar e educar ou até mesmo quem cuida e quem educa parecem assentar os caminhos percorridos na implementação das políticas voltadas para a educação formal de crianças de 0 a 5 anos.

Compreender essas fronteiras em diálogo com a perspectiva de Freire (2019) sobre *situações-limite* percebidas criticamente, buscando compreendê-las para que, enfrentando-as encontremos soluções, desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a se empenharem na superação das *situações-limites* (p. 126). Resistindo, esses Coordenadores foram marcando o caminho, imprimindo um jeito novo de caminhar nas trilhas da educação infantil pública municipal. Estes profissionais chamados a colaborar, que aqui não nos limitamos à simples ideia de ajuda, mas sim, colaborar no sentido etimológico (co-laborare), trabalhar junto, possibilitaram a superação dos desafios das estruturas culturais impostas naquele momento.

No contexto municipal, a questão da formação dos profissionais dos CEIs sempre foi um aspecto olhado com bastante atenção, considerando o cenário já explicitado e o quadro que o compõe. Por isso, desde o início da transição havia intenções, ainda que embrionárias, de instituir momentos de estudos coletivos nos CEIs os quais tomavam a instituição como locus da formação, inspirados pelas concepções de formação continuada. No projeto de reconfiguração citado acima, uma das dimensões era a formação dos profissionais que envolvia várias circunstâncias. No início desta longa caminhada esse aspecto sequer era considerado, pois, o que sempre vigorou foi a

ideia de que a instituição não podia deixar de atender às necessidades das famílias de ter um lugar para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Assim, não ter atendimento às crianças para a realização de qualquer reunião estava fora de cogitação.

Alterar valores e concepções, mudar práticas implica, inevitavelmente, enfrentar conflitos que se originam a partir de distintos, interesses e visões de mundo. Mas, é preciso olhar para o conflito na perspectiva freireana na qual este é fundamental para o exercício do diálogo. Essa ação dialógica possibilita a ampliação do conhecimento, a construção e desconstrução de saberes, intercambiando experiências em busca das mudanças pretendidas.

E foi a perspectiva dialógica, que impulsionou o movimento autorizado pela Secretária de Educação da época, cerca de três anos após a incorporação das creches ao Sistema de Ensino, de uma vez por mês, duas horas poderiam ser disponibilizadas para os momentos de estudos coletivos, sem atendimento às crianças. Assim, definiu-se o dia no qual o atendimento com crianças seria encerrado às 15h. A experiência foi um fracasso, pois, como não fazia parte da história destas instituições, mesmo com as explicações devidas, muitas famílias não buscaram as crianças no horário combinado o que impossibilitou que o encontro acontecesse como planejado. Além das situações relatadas por alguns Coordenadores, na Secretaria de Educação também chegavam inúmeras reclamações das famílias e até mesmo representantes das comunidades sobre o não cumprimento do horário, já que as funcionárias permaneciam nas instituições. Apesar da experiência fracassada outra tentativa foi feita, ocorrendo o mesmo desfecho.

Considerou-se então a possibilidade de inverter a organização, orientando que no dia dos encontros de estudo o atendimento às crianças iniciaria um pouco mais tarde do horário institucionalizado o que também não foi aceito por algumas famílias que, no horário habitual de entrada, chegavam com as crianças, alegando que não tinham com quem deixá-las.

Constituir uma prática nova, sobre a qual não há experiência acumulada nos leva a caminhos incertos que, ao invés de nos paralisar, devemos entender como *situações-limites* (FREIRE, 2019, p. 126), como a capacidade de superação quando nos lançamos no fértil e infinito mundo das possibilidades. Guiados pelos ensinamentos de Freire (1996) hoje podemos voltar àqueles momentos para refletir sobre o pensar crítico em contraponto ao pensar ingênuo que não nos permite reproduzir concepções fatalistas, mas sim, buscar conceber as possibilidades.

Nesta lógica seguiu-se com as tentativas de organização dos encontros para estudos nos CEIs, que aos poucos, mesmo levando algum tempo, foi sendo compreendido como algo que beneficiaria o trabalho a ser realizado com as crianças. A intenção era constituir os encontros de estudos como algo necessário e contínuo inerente ao trabalho educativo e não uma prática eventual e esporádica. É possível dizer que esta etapa foi vencida, quando as famílias recebem ao início do ano o planejamento das datas mensais nas quais não haverá atendimento às crianças e já não mais questionam, pelo menos institucionalmente, a relevância das reuniões. Desta forma, foram constituídos os Grupos de Estudos (GEs) nos CEIs.

No entanto, outras questões se colocaram à nossa frente. Garantir o estudo como fazer principal deste dia e não arrumação, preparativos de festas ou até mesmo reunião exclusivamente administrativa. Como o cotidiano das instituições educacionais é atropelado por urgências e necessidades diárias, corria-se o risco de ver o tão almejado espaço/tempo de estudo se perder de seu propósito.

O trabalho dos Coordenadores era acompanhado de perto pela equipe da Secretaria de Educação e sempre considerando a força da coletividade nesse processo, possibilitando assim trocas de experiências, angústias, relatos de situações positivas ou não que emergiram nas diferentes instituições. O grupo foi se fortalecendo na partilha, na cumplicidade e no reconhecimento das utopias, projetos e problemas comuns. Nos encontros dos Coordenadores discutia-se sobre documentos legais, aspectos que poderiam ser abordados nos estudos, materiais que poderiam ser utilizados, estratégias para as abordagens das questões enfim, trabalhava-se sobre o que, como, para quem e por que fazer o que se pretendia que era fortalecer a identidade educacional da educação infantil, principalmente nos CEIs que historicamente tinham a marca da assistência. Assim, constituía-se a corresponsabilização com o projeto abraçado.

Como os Coordenadores tinham a responsabilidade de todas as questões administrativas, bem como o relacionamento com as famílias que, como característica da faixa etária, é sempre tão intenso, organizar o fazer pedagógico não se configurava como prioridade de suas funções, até porque, esta questão também era muito sensível nas instituições devido ao cenário já apresentado em relação às atribuições dos profissionais das instituições que, em sua maioria não era professor. Era bastante comum a reivindicação de alguns Coordenadores para que a formação dos chamados educadores fosse realizada em espaços externos até para valorização dos mesmos,

sugerindo a organização de cursos e palestras pela Secretaria de Educação. Tais iniciativas também eram organizadas, entretanto, insistia-se na proposição de valorizar os CEIs como lócus da formação continuada, buscando o desenvolvimento profissional a partir de seu cotidiano.

Sem negar sua importância, a intenção principal era pensar na formação continuada com foco nas particularidades de cada cotidiano como algo mais significativo para a práxis do que eventos pontuais, entendendo que há questões no dia a dia da prática pedagógica que exigem um posicionamento do professor e que demandam conhecimento produzido na própria escola a partir não só das interações com os pares, mas, também, pela oportunidade de olhar e de intervir no seu lócus de atuação, num processo de reflexão-ação-reflexão.

A cada ano os GEs se fortaleciam no propósito de formação e foi um espaço/tempo profícuo para as discussões sistemáticas sobre o brincar, cultura escrita, organização do espaço e tantas outras dimensões afeitas aos fazeres da educação infantil.

Da iniciativa tímida de meados dos anos 2000 foi longo o caminho percorrido até que o GE, no ano de 2011, ser oficialmente instituídos nos calendários letivos dos CEIs, calendários estes publicados anualmente no diário oficial da cidade. Pacientemente, foi-se consolidando a ideia do estudo, da formação, do encontro nestas instituições que por muito tempo representava apenas um lugar para as crianças ficarem enquanto os responsáveis trabalhavam. À época talvez não se soubesse, mas, hoje, apoiado no que nos ensina Paulo Freire (2000, p. 53) é possível entender que vivia-se a paciência/impaciência na inquietação esperançosa diante da realidade. Paciência como o tempo de espera que se opõe a passividade, sendo expectativa enquanto se espera e prepara para a etapa da libertação.

Entretanto, aos poucos foi-se percebendo que o Coordenador estava cada vez mais envolvido com as demandas burocráticas e, como não possuía um auxiliar, o excesso de ações administrativas tomava muito de seu tempo, o que não coadunam com a prática da formação. O foco administrativo da gestão dá conta de toda estrutura indispensável para que seja possível a realização do ato educativo e, o de caráter pedagógico pauta seu fazer nas ações entre o ensino e as aprendizagens, o que nas instituições de educação infantil precisa colocar no centro de seu fazer as vivências da infância. Neste limiar, estão as ações ligadas tanto ao professor quanto às crianças.

Por isso, a discussão em relação à importância de um OE para compor a equipe gestora dos CEIs começou a ganhar espaço e força. Cumpre registrar que assim como todas as outras ações propostas inicialmente, esta também levou um tempo para se concretizar. No entanto, hoje é uma realidade que, pelo menos à letra da lei, apresenta como atribuição a formação continuada dos profissionais como explicitado abaixo:

O Plano de Cargos, Carreira e Salários (PCCS), Lei nº 6.870 de 03 de agosto de 2011, documento que sofreu algumas alterações em 2017, compreende o OE como aquele profissional que tem a função de dar suporte pedagógico à docência nas áreas de planejamento, acompanhando o processo de ensino/aprendizagem, definindo como atribuições do cargo:

- Coordenar e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola;
- Compôr a equipe gestora da escola e atuar, participativamente, na coordenação do trabalho pedagógico e educacional;
- Promover reuniões e atividades que visem ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento dos docentes, fortalecendo a escola como locus da formação continuada;
- Planejar e desenvolver projetos de atendimento e acompanhamento escolar dos alunos, contribuindo para que a escola cumpra sua função de socialização e construção do conhecimento;
- Acompanhar a execução do plano de trabalho dos docentes;
- Orientar a elaboração e a implementação de estratégias de recuperação dos alunos de menor rendimento;
- Promover, de acordo com as normas regimentais, o processo de classificação e reclassificação de aluno;
- Participar da organização das turmas e do horário escolar;
- Coordenar e avaliar a implementação de projetos educacionais;
- Apresentar levantamentos e registro de informações sobre os perfis dos educandos e sobre o processo avaliativo do desempenho escolar;
- Fomentar a pesquisa de novas metodologias e de enriquecimento escolar curricular;
- Coordenar, junto à direção escolar, as atividades de planejamento, execução e avaliação dos Conselhos de Classe;
- Mediar conflitos e propor ações que aperfeiçoem o relacionamento interpessoal dos membros da comunidade escolar;
- Zelar pelos bens públicos sob sua responsabilidade;

- Avaliar seu desempenho profissional, buscando formas de aperfeiçoamento permanente.

Como é possível perceber a formação continuada e a articulação da prática pedagógica estão explícitas nas atribuições deste profissional, mas, não basta estar expresso em documentos, é preciso fortalecer sua identidade como formador de uma equipe. Sua relevância na equipe gestora dos CEIs é imensurável diante da imensa responsabilidade do trabalho com a educação infantil fortalecido pelo fato de já apontada pouca ou nenhuma formação na área educacional de parte do corpo de profissionais que atuam nestas instituições.

Entretanto, nem sempre o proposto e o vivido no exercício da função correspondem exatamente ao esperado. Mesmo não sendo o objetivo deste texto apresentar, cumpre registrar que as narrativas explicitaram vários percalços do processo, principalmente a dificuldade para efetivamente desenvolver um trabalho de formação e acompanhamento da prática pedagógica nos espaços. Algumas expressões do tipo “apagar incêndio” e “faz tudo” apareceram com bastante destaque nas narrativas, demonstrando o esvaziamento da função muitas vezes.

Mas, esses profissionais resistiram e por isso, torna-se relevante conhecer suas experiências, pois, diferentemente do que encontraram, agora existe um conhecimento acerca do exercício da função nos CEIs. A comunicação de suas experiências pode representar um ponto de partida para novas reflexões, novas propostas, revelam saberes. E, para que estes saberes não se percam, torna-se imprescindível registrá-los e, esta foi a intenção da tese que embasa este artigo.

A amorosidade das narrativas partilhadas como conselhos

Prado e Soligo (2005) no livro *Porque escrever é fazer história: revelações, subversões e superações* nos impelem a refletir sobre o exercício de escrita como uma possibilidade de lançar um novo olhar para as experiências vividas, a realidade, o mundo e a cultura, revelando saberes e conhecimentos tecidos na prática da vida e da profissão de professores. Também, é uma forma de registrar e documentar, socializando práticas e saberes de modo a também escrever a história. Expor experiências vivenciadas instiga no sentido de deixar pistas (Ginzburg, 1989) que permitam construir

memórias. E, reconhecer a escola e os professores como espaço e sujeitos de construção de saberes (Lima, Geraldi, Geraldi, 2015) é uma mudança de paradigma muito positivo alçando-os ao lugar de protagonistas e não de meros aplicadores de saberes construídos de fora da escola, pois, busca compreender o particular, o irrepetível, o singular e não comprovar verdades.

E, como registro da existência, é preciso ouvir as vozes encharcadas das vivências para reanimar a esperança não de pura espera, mas, na busca de *ser mais*. De forma compartilhada, no diálogo produz-se conhecimento num encontro de memórias individuais e coletivas. Discorrer sobre o processo de constituição do espaço/tempo de formação continuada nos CEIs na primeira parte do texto objetivou contextualizar a realidade para que o leitor pudesse perceber o quanto é preciso resistir e (re)existir nos movimentos da educação infantil para consolidar pequenas conquistas e o quanto também é preciso seguirmos vigilantes diante de possíveis mudanças de rota que se desdobraram em projetos políticos. Retornando ao poeta, “Leis não bastam...”

Conhecer as experiências vividas pelas OEs de CEIs nos espaços/tempo de formação continuada por meio de suas narrativas e registrá-las é um modo potente de compartilhar essas práticas cotidianas, documentando-as. Essas narrativas organizadas em cartas pedagógicas para a construção da tese se caracterizaram como um rico acervo, dando escuta e em alguma medida documentando a práxis dos sujeitos envolvidos.

Como membro da equipe gestora lhe compete a participação na construção coletiva de condições facilitadoras e desejáveis ao bom desenvolvimento do trabalho pedagógico na definição de seus rumos, assegurando condições favoráveis à cidadania dos alunos, lutando contra o lugar daquele que “apaga incêndios”, como explicitado por alguns sujeitos da pesquisa, mas sim daquele que promove a construção coletiva dos fazeres educacionais e pedagógicos.

“Dar escuta” a esses sujeitos únicos, registrando suas memórias, significa a possibilidade de não deixar morrer a narrativa como alertava Walter Benjamin (2012, p.16), valorizando assim suas experiências que podem até vir a serem conselhos. Suas narrativas caracterizam-se como uma possibilidade de produção coletiva de conhecimentos a partir da reflexão. Por meio das narrativas é possível conhecer a riqueza das experiências ímpares para a construção de saberes outros a partir daquilo que viveram. Afinal, experiência (Erfahrung) representa o conhecimento acumulado

transmitido entre gerações e, como indaga Benjamin (2012) de que nos serve toda a cultura se não houver uma experiência que nos ligue a ela?.

Benjamin (2012, p. 200) nos provoca a pensar a narrativa como uma maneira de unir as pessoas; o narrador como um homem que sabe dar conselhos, que retira da experiência o que conta: sua própria ou a relatada pelos outros, que com a extinção da narrativa desaparece o dom de ouvir, conseqüentemente desaparecendo a comunidade dos ouvintes; a narrativa como uma forma artesanal de comunicação; que a memória é a inspiração da narrativa, destacando a reminiscência como o elemento que transmite os acontecimentos de geração em geração.

Desta forma, buscando nas experiências (Erfahrung) e vivências (Erlebnis) Benjamin (1994), no diálogo com os sujeitos das experiências podemos registrar o vivido como situações concretas. Essa concretude possibilita olhar o vivido para além da experiência feito um “termo ausente” com o qual Thompson (1981) problematizou o materialismo histórico. A experiência de um grupo de OEs pioneiro no momento histórico da chegada destes profissionais nos CEIs da Rede ressaltou o que Freire (1996) denomina *inacabamento* marcado pelo dinamismo, tornando possível existências outras.

As experiências vividas encharcaram (FREIRE, 2019) os corpos de seus sujeitos, marcando-os e fazendo história, dadas as circunstâncias do momento. Por isso, dar escuta aos protagonistas desse processo é fundamental para recuperar o momento histórico, cercado de conjunturas, criando condições de olhar para trás, tomando a experiência vivida como um fio importante para tesser a história que não está fechada, mas sim, em constante transformação, justamente porque somos esses sujeitos ativos da mudança desejada.

Assim, escutar a experiência de quem vivenciou a prática pode muito contribuir com a criação da identidade deste profissional que pode ter um papel de muita relevância no fortalecimento das concepções educacionais que considerem o cotidiano infantil como o ponto de partida e chegada para a formação continuada dos profissionais que nele atuam.

Considerando a perspectiva do *inacabamento* penso ser nosso dever narrar experiências como invoca Benjamin (2012) para continuar a produzir conhecimento sobre uma dada realidade uma vez que sempre estamos nos fazendo. “Somos a memória que temos e a responsabilidade que assumimos. Sem memória não existimos, sem

responsabilidade talvez não mereçamos existir”. A frase de José Saramago (1998, p. 237) me faz refletir sobre a responsabilidade de compartilhar o vivido de modo a assumir a importância da existência.

Ainda considerando Freire, ressaltamos sua ideia de que homens e mulheres são produtores de cultura e por isso, a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar (2019, p. 112). E o diálogo, possibilitado pelo encontro, é a condição essencial para conhecer e se fazer conhecer tantos saberes ainda anônimos em contraponto à perspectiva do materialismo histórico, se não existe concretamente, não é a versão oficial, não existe ou não tem validade.

E para contar esta história, é preciso inventariar os dados tal qual nos propõem Ginzbug (1989) e Bertaux (1985). O primeiro fala de busca pelos sinais, indícios e o segundo de garimpo de diamantes, ambas expressões que remetem à ideia de arqueologia como forma de recuperar o que se julgava perdido.

Ouvindo as narrativas encharcadas de experiências é possível perceber as formas de enfrentamento das situações que se colocaram ao longo do processo, das formas de pensar, de se organizar, engendrando caminhos que constituíram saberes a partir de seus cotidianos. Em virtude disso, podemos concluir com Benjamin (2012, p. 200) que “o narrador é um homem que sabe dar conselhos”, destacando o valor da comunicabilidade da experiência, trazendo um trecho do pensamento de Benjamin (idem, p. 198) que diz: “a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores.

Intercambiar essas experiências para prosseguir na luta por fazê-las ressoar, possibilita a escrita de outra história, construindo conhecimento coletivamente, pois, estão repletas de ensinamentos, sendo nossa responsabilidade resgatar, superando a “morte” da narrativa uma vez que a experiência está viva. E por isso, podemos também permutar experiências a partir de alguns conselhos (BENJAMIN, 2012) na tentativa de construir saberes a partir daqueles construídos na prática. Um primeiro conselho que uma OE dá a um (a) jovem OE sintetiza bem o valor da experiência

Quando chegar em um espaço, escute, observe e depois planeje sua tomada de decisões. Alguns colegas já deram passos importantes antes de sua chegada, então pesquise na sua Unidade Escolar quais foram. Tal atitude oportunizará a continuidade do processo (Trecho extraído das cartas).

Esse conselho parece ser essencial para quem está chegando a um lugar com a postura de respeito aos saberes que ali circulam. Por isso, tal qual a narrativa acima, outras OEs ressaltaram o quão importante é ouvir a equipe e a comunidade. Podemos aqui refletir a partir do que nos ensina Freire de que não “há estado absoluto de ignorância ou de saber” (FREITAS, 2018, p. 423).

Imbuídos desse movimento de escuta, alguns conselhos foram direcionados ao ato de estudar. E vamos aqui aproximar o primeiro conselho, ouvir, com este no sentido do que nos propõe o movimento da práxis. Como buscamos apoio nos ensinamentos de Freire para sustentar as reflexões, é possível considerar que nesse ponto sua abordagem é essencial quando em Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos (1981) o autor aborda especificamente o que significa estudar. Sua afirmação “Estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a não ser praticando-a” (p.8), nos impele a praticar o que ele mesmo define como permanente inquietação intelectual, buscando relações entre o conteúdo e o objeto de estudos.

Se tomarmos novamente as palavras do poeta de que “Leis não bastam...” e os estudos de Thompson (1981) acerca da miséria da teoria é possível inferir que somente estudando as leis e praticando a teoria é que se pode “perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento” (p. 9), para que, como sujeitos, possamos reescrevê-lo a partir de outra significação uma vez que, “estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo” (p. 10).

Uma narrativa de uma OE evidencia a importância do ato de estudar para ela quando iniciou na função

Foi assim que me dediquei a essa nova função. Tive o cuidado de entender as concepções de infância, de creche e de currículo, entender a história das creches na Rede Municipal e sua proposta curricular e como a creche que eu iniciava a função era concebida e tratada cotidianamente. Foi assim que voltei meu olhar para o cotidiano da creche que passou a ser meu norte. Fiz um caderno de anotações com as percepções que saltavam aos meus olhos, que me impressionavam e que eu podia articular com as ideias que apareciam nos estudos que fazia. Iniciei assim uma trajetória pessoal de estudos (Trecho extraído das cartas).

Dialogando com a narrativa, quando menciona seu caderno de anotações, podemos citar Wright Mills (1965, p.227) no que ele chama de ficha de ideias. Freire

(1996, p.41) ressaltava a importância do registro das observações, das conversas, das reflexões que podem acontecer até quando se está caminhando.

De diferentes maneiras, o ato de estudar apareceu nos conselhos das OEs para outros orientadores nos levando a inferir que é uma ação inerente à função:

Um conselho que jamais poderia deixar de dar é: estude!"; "... curiosidade para buscar respostas e por fim, gostar de estar sempre aprendendo"; "atualize-se sempre, tenha sede de conhecimento e não se esqueça de compartilhar suas descobertas. Um conhecimento que não é partilhado e multiplicado é apenas um conhecimento, assim como um livro fechado"; "Refleta sobre a sua prática e crie momentos em que os educadores também o façam"; "Quanto a sua formação pessoal, ela é uma mola propulsora, renove-se, esteja sempre em contato com oportunidades de aperfeiçoamento (Trechos extraídos das cartas).

A esses dois conselhos, ouvir e estudar se juntou outro que explícita ou implicitamente apareceu nas narrativas e mais uma vez foi interpretado a partir dos ensinamentos de Freire. O terceiro conselho apontou a humildade como uma dimensão significativa para o exercício da função. Penso que a postura exigida pelos dois conselhos anteriores já demonstra uma postura humilde não no sentido literal que pode indicar um sentimento de fraqueza, pouco valor, submissão. Ao contrário, na concepção freireana tem-se a humildade como uma exigência na luta pelo respeito, tanto de seus próprios direitos quanto pelos dos demais pois, esta se compromete com a conscientização. Assim, as narrativas foram indicando que a postura humilde deve estar presente nas relações:

procure levar os professores e educadores a lhe verem como um parceiro pronto a ajudá-los"; "esteja por perto ... peça sugestões"; "Porém, se não for possível, dê um passo atrás, seja humilde e refaça o caminho; "aproxime-se da comunidade escolar e procure ser acessível ... nunca se esqueça: antes de falar, ouça"; (Trecho extraído das cartas).

Saber escutar é uma virtude pedagógica nos ensinamentos de Freire (1996, p. 43) para quem o diálogo é o princípio fundante do ato de educar, pois se compromete verdadeiramente com o outro, com o respeito pela sua palavra. Neste ponto, ressaltar a coletividade, outro conselho deixado pelas participantes da pesquisa complementa a reflexão. Sobre esta dimensão, Benjamin nos instiga a pensar, o coletivo com caráter

messiânico, aquele que toma para si a responsabilidade do fazer, o que, ao contrário dos interesses individuais, conclama a participação ativa de todos. “Não há messias enviado do céu: nós somos o messias” (LOWY, 2005, p.50). Assim, sem desconsiderar o contexto e o objetivo pelo qual foi criado, abordamos a ideia de conceito de classe de Thompson com quem é possível compreender que significa o encontro de alguns sujeitos com experiências comuns que articulam a identidade de seus interesses.

Sobre esta dimensão, também, apoiamos as reflexões no pensamento freireano que ressalta a importância do trabalho coletivo para a superação dos limites pessoais, no qual o exercício dialógico é fundamental, pautando-se nas ações da prática refletidas a partir de teorias, com vista à transformação almejada. Com isso em mente, as narrativas a seguir muito contribuem para o diálogo, deixando conselhos enriquecedores.

Tente manter um grupo de colegas com a mesma função com o intuito de troca de experiências. Como é enriquecedor saborear experiências alheias, se fortalecer e aprender com elas e comunicar as suas para que o outro tenha a mesma oportunidade que você (Trecho extraído das cartas).

Quando uma participante aconselhou “tenha uma rede colaborativa com colegas da Rede”, também sinalizava para a robustez do coletivo que, no sentido literal significa um conjunto de indivíduos reunidos para um fim comum, etimologicamente encontramos no latim que colligere significa “colher junto, reunir” de com “junto” e legere, “colher, arrancar da planta”. E, entender juntos para um fim comum requer compromisso com o vínculo como aconselham as OEs

Promover a amizade e o companheirismo no espaço educativo faz toda a diferença”; “É importante criar laços de confiança e vínculo. Vínculo é a palavra chave para que as relações ocorram (Trecho extraído das cartas).

E vínculo nos remete ao amor que também apareceu nos conselhos como pode ser verificado.

Para um orientador iniciante antes do conhecimento acerca do assunto a ser tratado é importante ter amor ao que pretende fazer: compaixão para compreender as dificuldades e fraquezas; empatia para poder encontrar diferentes caminhos que possam levar ao mesmo fim, já que cada um pode trilhar de diferentes formas e chegar ao mesmo lugar; retidão para não se perder no meio de tantas forças, correntes e amarras que surgem... (Trecho extraído das cartas).

Falar de amor na perspectiva freireana é mergulhar no conceito de amorosidade que pode ser sentido ao ouvir os conselhos, pois, este se materializa no compromisso com o outro. Para o autor, esse compromisso está na humildade, na solidariedade, no respeito, na acolhida, no diálogo. Posturas claramente definidas nas narrativas conselheiras acima. Ao ouvir essas vozes a respeito do amor, nelas é possível reconhecer a afirmação de Freire (2019) “Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens” (p. 111) e, os trechos abaixo são conselhos encharcados de amorosidade

Dê-lhes a mão...”; “Desenvolva habilidades interpessoais...”; “Caro colega, se amas o que fazes, o que aceitou como desafio seja um entusiasta com a sua escolha! Olhe nos olhos, permita-se conhecer e ser conhecido” (Trechos extraído das cartas)

Estaríamos com este último conselho diante do conceito de alteridade também defendido por Freire (2019, p. 49) quando ressalta que o eu se constitui a partir da relação com o outro, conhecendo-se e permitindo-se ser conhecido. Assim, dar as mãos, olhar nos olhos, são ações que exigem confiança conceito assim definido por Fernandes (2018), situando-o no contexto freireano

A confiança é construída por atitudes de respeito como acolhimento, nos limites das relações humanas possíveis, entremeadas de afeto e de disponibilidade para o diálogo. A confiança não é dada por relações abertas, ela é construída junto com a humildade, com a crença de que o possível é também construção ética a transitar entre o pessoal e o social, ou melhor, entre o individual e o social que nos constroem pessoas situadas no e com o mundo (p. 97).

E essa confiança recíproca entre sujeitos permite que ambos se fortaleçam na superação de desafios comuns no e com o mundo. E é nesta relação entre pessoas que a alteridade vai se constituindo por meio do diálogo, da ação, da reflexão, transformando uns e outros e seus próprios contextos. Duas narrativas podem aproximar o princípio da alteridade aqui considerado com a humanização, também a partir da perspectiva freireana, para quem, esse é um processo de busca por ser mais. “O humano precisa de humanidade, é neste relacionamento que nos constituímos, nos reconhecemos e fortalecemos” e, citando Carl Jung, uma OE narrou “Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana” (Trecho extraído das cartas).

A busca por *ser mais* no processo de humanização é a conscientização do caráter inacabado do homem o qual a partir da reflexão-ação se coloca no movimento de enfrentar as situações desafiadoras que o limite, como afirma Freire (2019) “Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isso mesmo, capaz de ser transformada por eles” (p. 104).

Dois conselhos das participantes do estudo são bastante significativos para reforçar o entendimento do nosso inacabamento

Saiba que continuará sendo uma pessoa em evolução e em constante aprendizagem. Por isso, não se culpe pelos erros cometidos inicialmente, eles ajudarão você em seu amadurecimento e aprendizado profissional”; “Todos nós precisamos nos apoiar, não apontar erros ou falhas. Também fazemos parte do processo (Trecho extraído das cartas).

Ao falar de erros neste contexto é considerar que estamos aprendendo, sendo, vivendo e por isso mesmo correndo riscos e essa experienciada vivência tem um nome: sabedoria.

Considerações

Início estas considerações finais tomando emprestadas as palavras de Milton Santos (1996) definindo a epistemologia da existência como a reconstrução do método através da vida, isto é, do Homem vivendo o momento da história e seu conjunto de possibilidades. Para Freire (2000) possibilidade se apresenta como decisão, escolha, intervenção na realidade, acreditar na possibilidade representa uma atitude de estar sendo na história, romper com o determinismo, vivenciando o *inédito viável*.

O texto apresentou um pouco da trajetória de constituição dos espaços/tempo da formação continuada nos CEIs de uma Rede Municipal de Ensino, destacando o caminho da formalização do GE, bem como a chegada do OE na equipe gestora das instituições com a atribuição desenvolver e transformar a prática pedagógica dessas instituições.

No enfrentamento das *situações limites* apresentadas no processo, esses sujeitos resistiram e (re)existiram, desalojando certezas à medida que construíram um caminho,

inventando um fazer de OE a partir de sua existência, reivindicando seu lugar. Suas vozes ressoam a potência do vivido para a elaboração de uma compreensão dos saberes construídos ao caminhar que, ao serem narradas e registradas, fazem história.

O texto evidenciou o quanto as forças coloniais ainda sobrevivem na mentalidade da sociedade em relação ao papel social das instituições de educação infantil. Essa mentalidade tem atravessado o processo de consolidação da função da primeira etapa da educação básica e por isso, é preciso (re)existir, contrariando o conformismo, o determinismo, tendo como sonho a possibilidade de mudança e transformação.

E essa busca por *ser mais* na existência, na resistência ou na (re)existência não pode ocorrer na desesperança. Renovando esperanças, a partir da chegada das OES os CEIs puderam ampliar o diálogo a partir de outros saberes. E, vivendo o momento e suas possibilidades, a história desses sujeitos marcou a existência e, suas narrativas resistem ao tempo, persistindo no enfrentamento dos desafios no compromisso com uma outra educação possível.

Os sujeitos do estudo que embasou este artigo socializam seus saberes a partir de narrativas que deram existência às vozes reveladoras das experiências, possibilitando alguns conselhos. Essas vozes se juntam a tantas outras que ao longo do tempo vem marcando a existência, resistindo e (re) existindo, fazendo um amanhã diferente para a educação infantil. Como exposto no texto sobre a abordagem metodológica de pesquisar com/na escola e seus sujeitos, a não objetificação determinada pela pesquisa sobre a escola olhada de fora possibilita repensar a existência, anunciando outras formas de viver.

Assim os conselhos dos primeiros profissionais a exercerem a função de OE nos CEIs mostram-se relevantes, pois originam da experiência (Erhfarung) que tem a ver com sabedoria, interpretada por Benjamin como conselho tecido na sua existência viva (2012, p. 200). Pode-se perceber que dentre os conselhos apresentados não há prescrições, mas sim formas que encontraram para (re)existir no caminho tocados pelos seus contextos. Sua presença, experiência existencial, possibilitou intervenções que são irrepetíveis, todavia, demonstram que é possível tornar as *situações limites* em *inéditos viáveis* preenchidos com nossos próprios significados. Deste modo é possível reconhecer que, *esperançando* fizeram o que era possível com as condições do momento vivido.

Bibliografia

BENJAMIN, W. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENJAMIN, W. Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BERTAUX, D. A imaginação metodológica, 1985.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394, 1996.

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

DICKMANN, I; PAULO, F. S. Cartas pedagógicas: tópicos epistêmico-metodológicos na educação popular. 1. ed. – Chapecó: Livrologia, 2020. (Coleção Paulo Freire; v. 2).

FERNANDES, C. COSTA. Confiança. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. e aum. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 97-98.

FREIRE, P. Ação cultural para libertação e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 69. ed / Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. Pedagogia da indignação. São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, M. Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I. 2ª ED. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GINZBURG, C. Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LIMA, M. E. C; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, vol 31, nº 01, p. 17-44. Jan/mar, 2015.

LÖWY, M. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

PETRÓPOLIS. Decreto nº 833 de 22 de abril de 2004. Dispõe sobre a criação dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino em atendimento a Lei nº 9.394/96.

PETRÓPOLIS. Lei nº 6.870 de 03 de agosto de 2011. Dispõe sobre o Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis – RJ.

ROSEMBERG, F. Sísifo e a educação infantil brasileira. Pro-Posições - vol.14, n 1 - jan/abr, 2003.

ROSEMBERG, F. Políticas públicas e qualidade da educação infantil. In: SANTOS, Marlene Oliveira dos; RIBEIRO, M. I. S. (Org.). Educação infantil: os desafios estão postos: e o que estamos fazendo? Salvador, Soffset, 2014.p.169-185.

ROSEMBERG, F. A cidadania dos bebês e os direitos de pais e mães trabalhadoras. IN Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora / Daniela Finco, Marcia Aparecida Gobbi, Ana Lúcia Goulart de Faria (organizadoras). – Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

SANTOS, M. de A. Por uma geografia cidadã: por uma epistemologia da existência. Boletim Gaúcho de Geografia, 21: 7-14, ago., 1996.

SARAMAGO, J. Cadernos de Lanzarote. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

PRADO, G.do V. Toledo. SOLIGO, R. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Alínea Editora, 2015.

THOMPSON, E. P. A miséria da teoria ou um Planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.