
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PROFESSORA COORDENADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NA
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

TAGIANE GIORGETTI DOS SANTOS BETEGHELLI

AGOSTO - 2018

TAGIANE GIORGETTI DOS SANTOS BETEGHELLI

**A PROFESSORA COORDENADORA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: NA
COMPOSIÇÃO DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DA
FORMAÇÃO DOS EDUCADORES**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Laura Noemi Chalu

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro,
Universidade Estadual Paulista, como parte
dos requisitos para obtenção do título de
Mestre em Educação.

RIO CLARO

2018

B562p Beteghelli, Tagiane Giorgetti dos Santos
A professora coordenadora na educação infantil: na
composição da organização do trabalho pedagógico e da
formação dos educadores / Tagiane Giorgetti dos Santos
Beteghelli. -- Rio Claro, 2018
203 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista
(Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professor Coordenador. 2. Educação Infantil. 3. Formação
na escola. 4. Bebês. 5. Relações. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do
Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A professora coordenadora na Educação Infantil: na composição da organização do trabalho pedagógico e da formação dos educadores

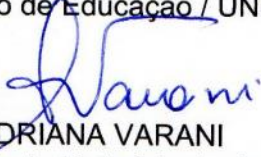
AUTORA: TAGIANE GIORGETTI SANTOS BETEGHELLI

ORIENTADORA: LAURA NOEMI CHALUH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. LAURA NOEMI CHALUH
Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Profa. Dra. ADRIANA VARANI
Departamento de Metodologia de Ensino / Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas / SP



Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Rio Claro, 31 de agosto de 2018

*Dedico este trabalho as mulheres da
minha vida, em especial minha avó,
minha mãe e minha filha.....*

Agradecimentos

Não poderia deixar de agradecer a Deus, e a Meishu Sama, pela vida e pelas pessoas especiais que me foram oportunizadas conviver. Pelas bênçãos e pelas graças que recebo a cada dia.

A minha família em especial a minha vó Mama (In memoriam), que em algum lugar na espiritualidade, recebe minha gratidão, por todos os aprendizados, pelos exemplos de vida, força, de (re) existência e de rompimento para com os padrões sociais.

A minha mãe Helena, pela dedicação a todos nós, pelo amor e pelo apoio em todos os momentos. Pelo carinho com minha princesa, pelo auxílio e colaboração, não só nesta trajetória, mas por toda a minha vida!

Agradeço a minha família, em especial meu pai Sérgio, meu padrasto Gilson, pelas oportunidades, pelas conversas e pelos exemplos. Ao meu irmão João pelas assessorias técnicas, kkkkk.

Agradeço a minha filha Isadora, mesmo tão pequena, por entender quando não podia ter meu colo, minha atenção e minha presença.

Ao meu marido Henrique agradeço pelo apoio, paciência e por compreender, as noites em claro, o estresse, os finais de semana em casa e por acreditar em mim sempre.

A Laura, minha orientadora, que foi escolhida por Deus para estar na minha vida, me oportunizando tanto aprendizado, parceria e diálogo. Por ter paciência, por me compreender quando nem eu me compreendia. Por ser um exemplo de educadora que luta pela valorização da escola pública, por me possibilitar tanta transformação e amadurecimento.

À minha amiga Fabiana por partilhar comigo desta jornada, pelos cafés, pelas conversas e pela cumplicidade. A levarei sempre em meu coração.

Às minhas amigas Thaís, Karina, Josiane, Paula pela companhia nesta travessia e por serem profissionais tão comprometidas com a educação infantil.

À amiga Keila que se tornou tão especial pra mim, por partilhar comigo das alegrias e dos anseios do trabalho e da vida acadêmica, por lutar pela escola pública e por trabalhar em prol dos bebês e das crianças pequenas.

A todos do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade), pela escuta, pelas trocas, pelos aprendizados e pela possibilidade de olhar para a escola e as relações, de uma outra forma.

À Pamela, Danúbia, Jéssica e Cassia, pelas dicas, formulários, caronas e conversas.

Aos educadores da Escola Maria Hartung, pela caminhada, pelo trabalho sério, pelo compromisso, pela amizade, e por me auxiliarem na minha constituição enquanto professora coordenadora e sujeito e em especial por acreditarem na transformação.

Às crianças que não se cansam de nos ensinar a cada dia a ver o mundo com um outro olhar.

Às minhas queridas amigas e professoras Vanessa e Gabriela, por serem tão especiais na minha jornada e por me ensinarem tanto.

À minha amiga e parceria Luana por torcer por mim, por me ajudar com a digitação das escritas dos dados e por ser sempre prestativa.

À Josiane por ser tão pronta, me auxiliando com as correções.

Ao grupo Coceira nas Ideias pela escuta, pelos aprendizados, partilha, pela multiplicidade de olhares e pelo acolhimento.

Às minhas amigas e gestoras que caminharam comigo nesta travessia: Sandra, Silmara, Rose e Djaine minha gratidão pelo apoio e pelo aprendizado.

E a todos que partilharam comigo nesta travessia, recebam minha gratidão e respeito.

*Renda-se como eu me rendi. Mergulhe no
que você não conhece como eu mergulhei.*

*Não se preocupe em entender, viver
ultrapassa qualquer entendimento.*

Clarice Lispector

Resumo

A presente pesquisa foi realizada na e com uma escola pública de educação infantil, localizada no município de Rio Claro, cuja Proposta Pedagógica, as ações da professora coordenadora e o olhar para com as crianças e a comunidade apresentam um diferencial. Trata-se de uma escola que na organização do trabalho pedagógico e no espaço escolar refletem uma concepção outra de educação infantil. O objetivo geral da pesquisa consistiu em compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da escola, levando em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir professor coordenador e a constituição de uma nova escola. Trata-se de uma pesquisa narrativa que toma como objeto de estudo a prática da coordenadora pedagógica e sua relação com professores e agentes educacionais. Os dados foram construídos a partir: das escritas elaboradas por três professoras, por duas agentes educacionais e pela professora coordenadora; documentos da escola (Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho da professora coordenadora, atas de reuniões pedagógicas administrativas, atas dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e dos Horários de Trabalho Pedagógico Individual). A análise dos dados foi realizada a partir do paradigma indiciário. O trabalho desvela questões acerca: da legitimidade do professor coordenador como formador na escola; da importância de levar em consideração as relações que se travam nos contextos de trabalho; das contradições observadas entre o dizer e o agir dos sujeitos que compõem a escola; de conceber a formação dos educadores não de forma linear e sim respeitando as singularidades dos sujeitos; das limitações presentes no cotidiano; da necessidade de se constituir uma identidade para os professores de bebês; das relações de poder; da compreensão de que promover um espaço para o diálogo, não garante que ele aconteça; do silenciamento; das tensões existentes nas relações e no compartilhar ou não do trabalho; a escuta como promotora de parceria e acolhimento; e da não generalização desta experiência por ser singular, mas sim como uma mobilizadora para a criação de novos sentidos.

Palavras chave: Professor Coordenador. Educação Infantil. Formação na escola. Bebês. Relações.

ABSTRACT

This survey was conducted on and with a public elementary school, located in the municipality of Rio Claro which pedagogical proposal, the actions of the teacher coordinator and look at the kids and the community have a differential. It is about a school that in the Organization of pedagogical effort and school environment reflect a distinct conception of early childhood education. The research's overall objective consist in understand the role of the teacher coordinator in the organization, monitorization and pedagogical tasks articulation in the school, taking as consideration the relationship between the subject, the difficulties, tensions, contradictions, in a context of composition between becoming a teacher coordinator and the establishment of a new school. It is a narrative research that takes as object of study the practice of pedagogical coordinator and your relationship with teachers and educational agents.

The data were constructed from the writings compiled by three teachers, two educational agents and the teacher coordinator; school documents (pedagogical proposal, work plan of teacher coordinator, teaching administrative meetings minutes, proceedings of pedagogical work collective and Individual pedagogical work hours), The data's analysis was performed from indicting paradigm. It is believed that the contributions of this work may unveil questions about formative function of teacher Coordinator at school, on the issue of relations that waged in the contexts of work and must be considered in the daily, the contradictions observed in the actions and lines of the subjects that make up the school, that the formation doesn't take place in a linear way respecting the singularities of subjects; of the limitations present in daily life; the need to establish an identity for infant teachers; of power relations; understanding that promoting a space for dialogue does not guarantee that it will happen; of silencing; the tensions in relationships and the sharing of work or not; listening as a promoter of partnership and welcome; and the generalization of this experience as singular, but as a mobilizer for the creation of new senses.

Keywords: Teacher Coordinator. Early Childhood Education. School Education. Babies. Relationships.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular.

CEMI: Centro de Educação Municipal Infantil.

D.B.: Diário de bordo.

DCNEI: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

HTP: Hora de trabalho pedagógico.

HTPC: Hora de trabalho pedagógico coletivo.

HTPI: Hora de trabalho pedagógico individual.

HTPL: Hora de trabalho pedagógico livre.

LDB: Leis de Diretrizes e Bases.

MEC: Ministério da Educação.

PC: Professor Coordenador.

PPP: Projeto Político Pedagógico.

RCNEI: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

R.P.A.: Reunião Pedagógica Administrativa

SME: Secretaria Municipal da Educação.

U.E.: Unidade Escolar.

UNESP: Universidade Estadual Paulista.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa.....	47
Tabela 02 - Caracterização das agentes educacionais participantes da pesquisa...	48
Tabela 03 - Trabalhos levantados na pesquisa ao banco de dados da Capes de 2011 a 2015.....	53
Tabela 04 - Trabalhos levantados na pesquisa ao banco de dados da Anped com o termo creche de 2011 a 2017.....	55
Tabela 05 - Trabalhos levantados na pesquisa ao banco de dados da Anped com o termo bebês de 2011 a 2017.....	57
Tabela 06 - Horário do berçário I.....	97
Tabela 07 - Horário do berçário II.....	97
Tabela 08 - Horário do berçário I após a reorganização.....	98
Tabela 09 - Horário do berçário II após a reorganização.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Metáfora de poesia de Manoel de Barros.....	63
Figura 2 - Instalação do jardim sensorial.....	67
Figura 3 - Instalação do panelário.....	68
Figura 4 - Propostas de experiências no berçário II.....	82
Figura 5 - Propostas de experiências no berçário II e maternal II.....	86
Figura 6 - Proposta de jogos.....	103
Figura 7 - Sessão de Brincar heurístico.....	122
Figura 8 - Crianças em ação.....	127
Figura 9 - Crianças brincando com jogo manufaturado pelas educadoras.....	127
Figura 10 - Instalação com jogos manufaturados pelas educadoras.....	128

SUMÁRIO

DAS AVENTURAS ÀS (DES) AVENTURAS QUE PERCORRI	13
PRIMEIRA PALAVRAS.....	13
DE ONDE VENHO? ENCONTROS E PARTIDAS DA PESQUISADORA QUE VOS FALA.....	15
MARCAS E SENTIDOS: O NASCIMENTO DA EDUCADORA E A CONSTITUIÇÃO DA PROFESSORA COORDENADORA.....	20
CAPÍTULO 1	
DAS (DES) IMPORTÂNCIAS À ENUNCIÇÃO DAS MÚLTIPLAS VOZES.....	38
1.1 Encontros e (des) encontros, o que revelam ou desvelam as pesquisas.....	52
CAPÍTULO 2	
DO MOVIMENTO À CONSTITUIÇÃO DE UM OLHAR.....	63
2.1 A constituição da escola: dos sujeitos, das concepções, das práticas.....	63
2.1.1 O início: a construção de um real.....	69
2.2 A organização do trabalho pedagógico nos berçários, o revelar do “ser” professor de bebês.....	90
2.3 O fazer pedagógico: concepções revelados nas ações do cotidiano.....	102
CAPÍTULO 3	
BRINCAR PRA QUÊ? A RELAÇÃO ENTRE O CUIDAR, O BRINCAR E O EDUCAR NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E DO FAZER DOCENTE...	115

CAPÍTULO 4

FORMAÇÃO, DE-FORMAÇÃO, OLHARES, ENCONTROS E (DES) ENCONTROS

.....133

4.1 O olhar para o outro: a formação.....151

CAPÍTULO 5

DAS APRENDIZAGENS SOBRE A TRAVESSIA.....171

REFERÊNCIAS.....178

ANEXOS.....186

Das aventuras às (des) aventuras que percorri

Em busca do outro

Não é toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu! E como hoje busco com sofreguidão e aspereza o meu melhor modo de ser, o meu atalho, já que não ousa mais falar em caminho. Eu que tinha querido. O Caminho, com letra maiúscula, hoje me agarro ferozmente à procura de um modo de andar, de um passo certo. Mas o atalho com sombras refrescantes e reflexo de luz entre as árvores, o atalho onde eu seja finalmente eu, isso não encontrei. Mas sei de uma coisa: meu caminho não sou eu, é outro, é os outros. Quando eu puder sentir plenamente o outro estarei salva e pensarei: eis o meu porto de chegada.

(Lispector, 1999)

Primeiras palavras

Faço um convite ao leitor, que ao se deparar com minhas reflexões, histórias e memórias, que dizem do meu lugar de pesquisadora, mãe, filha, professora, mulher e educadora, poderá compreender aspectos que marcaram e revelaram minha constituição profissional e pessoal. Também compartilho as lições por mim apreendidas neste percurso formativo, e que me constituíram enquanto profissional que, ao narrar sobre suas experiências, conseguiu ressignificar práticas de formação centrada na escola, concepção de formação, as relações que instituímos no espaço escolar e as contradições com as quais convivemos.

Assim faço uso da palavra escrita, das minhas memórias e dos sentidos despertados em mim, para narrar esta pesquisa, que vivi e senti e que dela muito me apropriei para ressignificar diversas questões na minha constituição enquanto sujeito/pesquisador. Cada linha escrita, cada palavra retratam essa experiência que me alterou e me possibilitou olhar para a escola e as relações com um outro olhar.

Das aventuras, das escolhas e experiências pelas quais permiti-me fazer ao longo da minha vida, acabei por chegar aqui, professora coordenadora da Escola Municipal Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro. Prestei o processo para professor coordenador desta escola e fui escolhida pelo grupo de professores e direção, onde em julho de 2014 assumi a função de professora coordenadora¹.

A escola foi inaugurada em maio do mesmo ano, numa parceria entre o governo federal e municipal do chamado Programa Proinfância. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação.

Gostaria de destacar que houve um movimento para organizar todo o trabalho da escola e seu funcionamento levando em consideração a participação da equipe escolar, em conformidade com a demanda do trabalho cotidiano. Cada segmento (cozinha, limpeza, administrativo e pedagógico) foram chamados a participar e a pensar juntos quais seriam as necessidades das crianças e de funcionamento da escola. Para essa organização, foram realizadas reuniões nos horários de trabalho, para que todos pudessem ter voz nesse processo.

Como desenvolvimento das ações, houve o levantamento realizado por todos os envolvidos pontuando as ações e questões que precisavam ser contempladas no dia a dia. A equipe gestora organizou os dados e apresentou ao grupo a organização de todos os cronogramas para aprovação: horários de formação e organização; organização dos espaços de formação; organização dos horários das aulas extras e projetos; organizações da rotina administrativa e pedagógica; organização dos horários de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e Horário de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI); organização da alimentação e seus horários; horários da limpeza e manutenção; cronogramas da utilização dos espaços físicos; entre outros. Cada um deles exigiu estudos e

Lembro-me que esse movimento perdurou todo mês de julho até o começo de setembro, pois quando se achava que tudo estava em ordem, alguns horários chocavam e o processo se iniciava-se novamente com as pessoas envolvidas em cada segmento. Esse exercício levou aos sujeitos a pensar e enxergar a dificuldade que é organizar toda uma escola e seus processos, levando em consideração as necessidades do grupo como um todo.

¹ Em junho de 2018, fui eleita novamente para um novo mandato na mesma Unidade de Ensino, para um período de 04 anos.

esforços por parte de toda a equipe escolar neste processo.

É importante salientar, que revelada pelas ações, é perceptível observar que a equipe escolar apresenta um olhar de acolhimento para com as crianças quanto ao atendimento realizado e a forma de compreender as relações entre Escola e Comunidade Escolar.

Pela importância e significado que a experiência no contexto dessa escola teve para minha constituição, considere importante olhar e pesquisar minha própria prática como coordenadora dessa escola.

Com o movimento da pesquisa em si e pelas questões que foram emergindo da escrita e da interpretação dos dados levantados, o objetivo do trabalho também foi ganhando outro sentido. Por isso, o objetivo que se desprende do caminho deste fazer pesquisa foi compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico de uma escola, levando em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir professor coordenador e a constituição de uma nova escola.

Diante da compreensão das motivações, o que me levou a querer olhar para minha própria prática na relação com os outros da escola, sinto a necessidade de dizer de onde eu venho e quais foram os caminhos percorridos até aqui, para ter percebido a necessidade de encontrar um tempo para estudar o que me proponho, minhas ações, minhas crenças como professora coordenadora na escola já referenciada.

De onde venho? Encontros e partidas da pesquisadora que vos fala

Desde pequena mesmo antes de descobrir como juntar as letras, queria muito aprender o mistério da leitura e escrita, pois sempre fui muito curiosa e recebi muito estímulo por parte de meus pais. Recordo-me que qualquer pedaço de papel, mesmo o de pão, virava algo escrito a alguém. Nas brincadeiras e no faz-de-conta, lá estava ela sendo representada por algum signo.

Quando finalmente aprendi a ler e a escrever, percebi que todo aquele mistério havia se transformado em possibilidades de descobrir o mundo e de me

apoderar dele. Minha mãe sempre dizia que eu seria escritora, porque eu adorava escrever, criar, inventar e contar histórias. A escrita acabou sendo minha companheira diária na minha profissão e agora também como escritora desta dissertação.

A escrita sempre foi uma companhia, mas foi no processo de depressão pós-parto que a enxerguei como minha companheira, sendo minha âncora. Quando a depressão pós-parto tirou-me a voz fazendo me fechar para o mundo e para a beleza da vida que estava em minhas mãos, foi na escrita que encontrei o caminho, a luz e ela (escrita) me salvou de mim mesma, pois quando escrevia, sobre minhas angústias e sentimentos, me libertava e vivia a remissão do que estava sentindo. Agora escrevendo essa dissertação, a exército mais uma vez e me coloco como escritora de mim mesma, das relações que estabeleço com os sujeitos ao meu redor, com aquilo que vivo e vivi e com tudo aquilo que me afeta e constitui o meu eu.

Minha infância foi marcada por muitos acontecimentos interessantes. Minha avó, chamada por nós carinhosamente de “Mama”, foi uma grande parceira e foi grande influência em minha vida. Ela não media esforços para nos proporcionar vivências que marcaram nossas vidas e nossas histórias, digo nós por incluir meus três irmãos. Ela era servente de um escola pública e sempre íamos com ela ao trabalho. Só de lembrar, já sinto o cheiro do leite quente com chocolate que ela fazia para as crianças, do cheiro da brisa e do som do galo as cinco da manhã, do cheiro do café da minha avó, que fazia antes de sair de casa. Lembro-me daquele lugar e das experiências que vivi, da minha avó e um tempo que não volta mais. Assim começou minha vivência com a escola e seus espaços, onde desde muito pequena, bem antes mesmo de me tornar aluna, já era apaixonada por ela e queria estar sempre naquele lugar.

Mas para compreender toda minha trajetória até chegar a graduação, é preciso que retome um período anterior, para que tudo seja melhor vislumbrado. Uma vez que a minha escolha profissional, não foi meramente uma simples escolha, realizada a partir de um desejo e pautada na minha vontade de querer “ser” algo ou alguém, mas foram consequências de escolhas que fiz e tive que fazer ao longo da vida.

Após a separação dos meus pais, minha mãe ficou sozinha com quatro filhos, e eu ainda na adolescência, tive que me adaptar a uma nova forma de viver, repleta de privações, de perdas e de desafios. Assim vivi uma época onde passamos por diversos obstáculos e dificuldades, inclusive de ordem financeira. Cabe ressaltar que estudei a vida toda em colégio público, em uma escola que meus familiares, pais e tios haviam estudado também.

No terceiro colegial, quando me deparava com a situação de fazer a “escolha” pela profissão que seguiria para a vida toda, me vi diante de diversos sentimentos, ao mesmo tempo queria correr atrás dos meus sonhos e ideais, mas em contra partida, queria ajudar minha mãe e meus irmãos, pois era filha mais velha de quatro irmãos, e em virtude da situação financeira complicada pela qual estávamos passando não tinha muitas perspectivas de futuro.

Pelos meus sonhos e desejos eu seguiria para a carreira médica uma vez que queria ser pediatra. Sempre gostei muito de crianças e queria ajudá-las de alguma forma, mas na década de noventa fazer uma faculdade de medicina não era para todas as pessoas, tendo em vista que as universidades públicas eram muito concorridas e as privadas apresentavam valores exorbitantes, pelos quais não podia pagar, assim eram poucas as opções numa época que não existia acessibilidade ao ensino superior.

Porém, a realidade que eu me encontrava, me trazia de volta me mostrando que nem tudo poderia ser daquela forma, e assim tive que ponderar ao fazer minhas escolhas profissionais, levando em consideração além da ambiguidade de sentimentos, as minhas necessidades e limitações financeiras. Quando estava no último semestre do ensino médio, meu padrasto me possibilitou fazer um curso pré-vestibular em concomitância no período noturno. Me vi diante de duas opções, ou faria uma universidade pública, ou não faria curso superior, pois minha família, por mais que quisesse me oferecer tal oportunidade não possuía condições para tal.

Então diante da minha realidade, corri atrás dos meus sonhos, mesmo com muita dificuldade. No ano seguinte, quando cheguei ao curso pré-vestibular descobri que poderia tentar uma vaga, por meio de uma prova, e conseguir uma bolsa integral ou parcial. E foi assim que tudo começou.

Comecei a estudar e me preparar para as provas, onde consegui uma bolsa parcial de 50% de desconto, e fiquei muito feliz e empolgada. Meu padrasto, que na época era ainda namorado da minha mãe, se ofereceu para custear a diferença do cursinho e fiquei muito grata por essa oportunidade. Numa época em que não existia Prouni, SISU nem Fies (BRASIL, 2017)², adentrar a Universidade Pública exigia muito estudo e persistência.

Com muita dedicação comecei os estudos. Estudava todos os dias, por muitas horas afincado. Fiz quase todos os exercícios das apostilas, pois passava longos períodos estudando durante a madrugada, após chegar do cursinho. Nessa época minha mãe tinha uma loja de decoração e artesanato e eu a ajudava depois da escola e fazia cursinho a noite.

O ano se passou, e chegou ao final, e precisava optar e fazer a inscrição para algum curso, e deparei-me com as altas concorrências dos cursos de medicina e claro, para uma adolescente da classe C, que na década de 90, não era nada ascendente, aquilo estava longe de ser alcançado, uma vez que não eram computados os acertos e sim os erros cometidos, os quais faziam a diferença na classificação geral. Pagar uma universidade particular estava fora de cogitação, como já mencionado, porque o valor da mensalidade de uma faculdade particular era o que a minha mãe ganhava para nos sustentar um mês todo.

Desta forma, dentro da área biológica optei por prestar biologia e enfermagem, pois sempre gostei de biologia e seria esta uma opção para ser utilizada como alça para alcançar a tão sonhada faculdade de medicina, pois pensava em me formar e trabalhando, poder pagar a faculdade. Dinheiro para pagar as taxas eu não possuía, nem sequer para o transporte às outras cidades onde as provas eram realizadas. Então nos intervalos do cursinho, vendia sanduíche natural e brigadeiro, para ganhar dinheiro e poder custear as despesas com os exames e viagens.

² De acordo com o site do MEC (Ministério da Educação) o Prouni é um programa do Ministério da Educação que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior. Fies é um programa do Governo criado em 1999 para substituir o Programa de Crédito Educativo – PCE/CREDUC. Destina-se a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não possuem condições de arcar com os custos de sua formação. Sisu é o Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: mai. 2016

Após longo período de estudos e muito trabalho, diversas tentativas frustradas em diversas universidades, sem nenhum avanço, senti-me muito desestimulada a prosseguir com tudo aquilo. Dois anos se passaram, continuei a estudar e trabalhar com a minha mãe mas não obtive nenhum resultado positivo. Fiquei muito triste e sentia que aquilo não era pra mim e então decidi que só iria trabalhar e desisti de fazer uma faculdade.

Nessa trajetória me encontrei com a educação, meu pai me falou sobre uma vaga em uma escola de educação infantil como monitora de berçário, próxima de casa, fiz entrevista e comecei na mesma semana. E esta foi minha primeira experiência profissional na área, que aconteceu no ano de 2001.

Iniciei nessa escola de educação infantil particular na função de monitora de berçário, e nesta experiência, que no início foi horrível diga-se de passagem, foi que aprendi e descobri-me como educadora. Lembro-me que no primeiro dia cheguei em casa e falei para minha mãe: “Nunca mais eu volto naquele lugar...” estava toda suja e muito cansada, parecia que um caminhão tinha passado sobre meu corpo. Minha mãe disse para eu continuar e ser persistente, tentar ir pelo menos um mês para ter um outro olhar. Muitas foram as dificuldades no início, a organização do tempo/espço, falta de orientação pela direção e de um delineamento do trabalho a ser realizado no berçário, falta de recursos materiais e recursos humanos. Sentia-me como um cuidadora de bebês, desesperada, despreparada, pois eles eram muito chorosos, e eu não sabia o que fazer e para onde ir e a quem recorrer. Passados um mês, continuei e lá se foram, dois, três. Dia a dia fui me descobrindo como educadora, procurando alternativas para o alívio dos choros diários e desta forma fui desbravando a educação e amando aquele trabalho.

Após alguns meses de trabalho na escola, e próximo da abertura dos vestibulares, minha mãe me orientou a fazer a inscrição no vestibular para o curso de Pedagogia da UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”) em Rio Claro. Relutei muito, uma vez que não tinha estudado um dia sequer o ano todo. E mesmo que adorasse aqueles pequenos e buscasse levar situações diferenciadas a eles, não me via trabalhando profissionalmente com educação. Naquele momento era apenas um emprego como outro qualquer para gerar renda e me sentir útil.

Minha mãe dizia que eu me entendia com as crianças e levava muito jeito, que sempre gostei de crianças e da comunicação com elas, mas eu ainda tinha a esperança de ser a médica daquelas crianças e não a professora delas. Me vi em conflito, pois ao mesmo tempo sentia frustração e alegria porque pensei: seria aquela a oportunidade que eu almejava há tanto tempo? Ao mesmo tempo não era a tão sonhada faculdade de medicina, mas poderia ser a não almejada Pedagogia que poderia me trazer outras oportunidades.

Desta maneira, fiz a inscrição no vestibular para o curso de Pedagogia da UNESP (Rio Claro) em 2002, porém antes da prova ainda não estava certa da minha decisão, fiz a prova e por incrível que pareça, fui muito bem colocada. Confesso que fiquei muito alegre quando vi meu nome da lista dos aprovados, passei em 11º lugar, mesmo não sendo no curso que eu tanto sonhava, porém houve o surgimento de satisfação, gratidão e de esperança.

Parecia que todo aquele sacrifício e as frustrações tinham valido a pena. Não via a hora de iniciar os estudos e adentrar a tão sonhada universidade pública, afinal de contas iria estudar numa UNESP e assim iniciei a faculdade de Pedagogia no ano de 2003.

Marcas e sentidos: o nascimento da educadora e a constituição da Professora coordenadora

Iniciei os estudos na universidade, onde conheci algumas pessoas com as quais estabeleceria algumas parcerias e que estariam me acompanhando por uma longa trajetória em minha vida, porém na época não sabia disso, e por elas tenho muito carinho, como as amigas Keila, Rose, Vanessa, entre outras. A faculdade de Pedagogia não era como eu imaginava, mas sim melhor!

Fui me apaixonando pelo curso e criando a identificação com a educação a cada dia, me descobrindo e me reinventando, como educadora.

Alguns professores marcaram minha trajetória acadêmica, dentre eles a professora Áurea Maria de Oliveira e Paulo Sérgio Emerique. Aurea me ensinou sobre a infância e a educação das crianças no mundo adulto, ela foi minha

referência e ainda é até hoje, com ela aprendi tudo o que sei sobre a infância, as crianças e a educação infantil. Ela fez despertar a professora que vivia em mim e que eu não conhecia, com ela saí do senso comum, descobri oportunidades de aprendizagens para os pequenos e comecei a enxergar de outra forma. Com ela compreendi a importância de ser professora e qual a significância desta profissão na vida de todos os sujeitos pelos quais iria me encontrar pelo caminho. Com o professor Paulo, conheci as possibilidades e potencialidades do brincar, descobri a música, as brincadeiras cantadas, as formas de expressão pelo brincar e a construção de sentidos pela criança.

Na universidade, descobri formas de me ver e de enxergar novas possibilidades de aprendizagens e de relacionamentos. Meus amigos eram muito ecléticos e com essa diversidade de cultura e saberes, fui aprendendo como me relacionar e interagir com o mundo ao meu redor.

Por trabalhar o dia todo, pois continuei trabalhando na escola de educação infantil, não pude fazer parte da vivência acadêmica integralmente, participando de grupos de estudos ou mesmo sendo estagiária em algum programa educativo, como Núcleo de Ensino³, pois precisava trabalhar para a minha permanência na universidade. Senti falta de não poder vivenciar esta experiência estudantil de forma mais enfática, pois acredito que teria sido muito rica e produtiva.

Após um ano de trabalho na escola de educação infantil em Limeira e cursando Pedagogia, a proprietária anunciou a venda da mesma, nós funcionários ficamos muito tristes com a notícia, pois não saberíamos que rumo tomar. Cheguei em casa e comentei com minha mãe, que encontrava-se em uma situação financeira estável e assim ela propôs de comprarmos a escola, mesmo não tendo muitos recursos para tal. Porém conversamos com a proprietária e combinamos de pagar de forma parcelada, com os rendimentos da própria escola.

O que auxiliou e foi fundamental neste processo de organização dessa escola, foi a constituição da minha formação em Pedagogia, assim achei que teria

³ Núcleo de Ensino Trata-se de um programa voltado aos alunos da graduação da Unesp, com oferta de bolsas pelo período de 11 meses, onde objetiva estabelecer uma parceria entre a universidade e a escola pública, incentivando o ensino e a pesquisa de caráter disciplinar ou interdisciplinar nas Unidades escolares do Sistema Público de Ensino, promovendo ações educativas e inclusivas junto aos movimentos sociais, apoiando a produção de material didático-pedagógico, contribuindo com os processos de formação inicial dos graduandos e de formação continuada dos professores da rede pública de ensino. De acordo com o site http://prograddb.unesp.br/nucleo_ensino/

chance de termos êxito. Minha mãe também voltou a estudar em uma Universidade privada, e fez o curso de Pedagogia para que pudéssemos empreender em nossa escola, trabalhando em família. Contratamos uma pedagoga para nos auxiliar, e mesmo sendo uma escola pequena, foi um grande salto e um grande desafio para toda a nossa família, pois agora estávamos todos a trabalhar juntos.

Após o término do curso de Pedagogia, e já mais inteirada sobre o trabalho pedagógico, voltei todos os meus esforços para a ampliação da escola em Limeira. Na ocasião estava muito articulada com outras escolas infantis da cidade (Pequeno Urso, Pequeno Príncipe, Chico Bento, Mamãe Coruja, Grilo Falante), e fundamos uma Associação das Escolas de Educação Infantil para que pudéssemos apoiar umas as outras e esse movimento perdurou por alguns anos. Na ocasião o país passava por um momento histórico na educação com a introdução do ensino fundamental de nove anos, e isso me causava muitas preocupações. No grupo na Associação tínhamos discussões entre as escolas sobre as necessidades das crianças que saíam da educação infantil e adentravam ao ensino fundamental, e não recebiam o atendimento de modo a garantir o direito de brincar e ser criança. Assim surgiu a ideia de se fundar um colégio de ensino fundamental, que atendesse as necessidades dessas crianças e que não rompesse com os preceitos e os valores da educação infantil. Assim, em 2006 seis escolas de educação infantil, se organizaram por meses, para constituir o colégio Tarsila do Amaral, pois o grupo acreditava em uma outra forma de educar as crianças. Por fim, antes da fundação da escola, e após discussão com as demais sócias, por diferenças de concepções teórico-metodológicas eu e minha mãe optamos por não continuar na constituição do colégio. Minha mãe propôs de expandir nossa escola com uma nova unidade na cidade de Araras, pois estava noiva de um moço de Araras, que se tornou meu marido posteriormente.

Desta forma no ano de 2007, abrimos uma outra unidade da nossa Escola na cidade de Araras. Como eu e minha mãe havíamos nos formado, cada uma ficou responsável por uma escola para administrá-las e acompanhar de perto a execução das Propostas Pedagógicas e os trabalhos.

Montei a escola em Araras com todos os recursos que dispunha, investi todas as nossas reservas financeiras. Comprei materiais, brinquedos e mobiliário modernos, pintei, lixei cada parede, cada sala e pensei em cada detalhe. Fiz um

estudo sobre a organização dos espaços na educação infantil e consegui deixar a escola, acolhedora e acessível as crianças. Investi na minha formação profissional fazendo diversos cursos e em uma pós-graduação em Coordenação Pedagógica.

A escola era linda, tinha diversos espaços como: horta, piscina, quadra, parques, tanque de areia, sala de movimento, sala de vídeo, área verde, etc.. poderia colocar em prática tudo o que tinha aprendido na universidade e tudo que eu acreditava enquanto uma educação emancipatória e inclusiva.

Foi desenvolvida uma Proposta Pedagógica, de modo a valorizar a autoria dos educandos, optamos por não usar materiais apostilados, e por estabelecer relações dialógicas entre funcionários, pais e crianças, promovendo espaços para formação docente e das famílias. Me preocupava com a organização do tempo e do espaço físico, com a alimentação diferenciada e orgânica; e de estabelecer outras formas de aprendizagem, utilizando o corpo, a música e as experiências sensoriais.

Após dois anos a escola estava estável, porém não tinha muitos alunos, o que me levou a buscar por outras alternativas chegando a opção pelo convênio a Prefeitura de Araras e desta forma, após um ano tínhamos na Unidade de Araras o triplo de alunos da escola de Limeira.

Porém o conveniamento, não trouxe somente os alunos, mas também as imposições e as adequações as políticas públicas do município, e com isso o enrijecimento do trabalho.

As políticas do município não acolhiam tão bem a proposta de trabalho da escola, sempre era questionada sobre questões teórico-metodológicas, inclusive por autoridades da Secretaria Municipal da Educação, sobre as formas de registros, e por alguns pais também que cobravam o volume de atividades tradicionais em folhas de papel. Essas questões foram me incomodando muito e gerando um grande desgaste.

A cultura da cidade voltava-se para uma proposta mais tradicional, valorizando volumes de atividades em papel, com práticas que na minha

Buscando em minha memória, recordo dos sentimentos que vinham à tona com a situação do conveniamento. Era muito conflituoso pra mim, ter que atender a alunos da rede pública, com recursos públicos, numa instituição privada. Não achava certo, porém compreendia a necessidade das famílias, mas de certa forma, a situação no fundo me causava muito desconforto por diversos fatores.

visão, eram vazias de sentido para as crianças.

Tal fato me incomodava muito, porém o investimento feito era muito alto, onde investi até um imóvel da família, e assim comecei a ceder as solicitações de modo que a Escola acabou por se vincular a um sistema de ensino, e foi perdendo sua identidade e se tornando uma Escola como outra qualquer, sem as singularidades que tanto eu prezava.

Essa situação foi me entristecendo a cada dia, não conseguia vivenciar algo que não fazia sentido para mim. Então decidi alçar novos voos, não podia “desaprender” ou esquecer tudo que tinha visto na Universidade. Então em 2008, prestei o concurso na Prefeitura Municipal de Rio Claro, mesmo morando em Limeira, pois queria mais liberdade para poder trabalhar e colocar em prática o que acreditava junto as crianças.

Em 2009, me efetivei em Rio Claro em uma creche que atendia 204 alunos da etapa I da Educação Infantil em período integral, sendo 2 berçários I, 5 berçários II e 5 maternais. Continuei trabalhando meio período na escola de nossa família em Araras e meio período na prefeitura de Rio Claro. Ao tomar posse do cargo fui informada que teria que escolher entre os maternais, visto que nos berçários não havia professores, sendo o atendimento realizado exclusivamente por monitoras.

Conheci os espaços físicos da escola, não eram nada arejados, ventilados nem bonitos, mas eram organizados e limpos. Em minha sala tinha 20 alunos entre 2 e 3 anos e 2 monitoras para me auxiliar. Confesso que fiquei um pouco perdida no início e tentei me adaptar e organizar o trabalho, pois não recebi nenhuma orientação direta sobre o que fazer junto aos educandos, pois a escola se encontrava sem Professor Coordenador. No dia a dia fui me constituindo como professora, mesmo já tendo a experiência no ensino privado, pois tratava-se de uma outra realidade.

A estrutura organizacional de uma creche é bem complexa e exige grande compromisso do profissional que ali trabalha, todos os detalhes devem ser pensados, pois do contrário o trabalho torna-se inviável.

As monitoras e as demais professoras me auxiliaram no início e finalmente pude começar a colocar em prática tudo aquilo que tinha aprendido na universidade, com a liberdade que sempre quis.

A direção me apoiava em todos os meus pedidos e solicitações, me dava muita liberdade e assim eu tinha muito prazer no trabalho que realizava. Um mês após meu início chegou Edilaine, professora coordenadora da escola, uma pessoa incrível, com a qual estabeleci diversas parcerias e aprendi muito.

Nesta época a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro promovia encontros para trocas de experiências entre os professores das creches, e com o apoio da direção pude compartilhar um pouco do trabalho que realizávamos em nossa escola e víamos os trabalhos realizados nas demais escolas da Rede. Nesses encontros reencontrei algumas amigas da universidade que também eram professoras de creche e assim restabelecemos contato e iniciamos algumas parcerias.

Surpreendia-me com a forma com que a Rede Municipal de Rio Claro tratava a Educação Infantil, como as creches eram organizadas em termos de funcionamento e do trabalho pedagógico, além da maneira como as concepções de criança, infância e aprendizagem eram vistas pelos educadores da Etapa I (0 a 3 anos de idade). A cada dia me apaixonava mais pela educação infantil, em especial pela etapa I.

No final de 2011 a direção da creche mudou devido a remoção da diretora para outra escola, sendo que em 2012 assumiria uma nova diretora.

Dia a dia ia me encantando com as crianças e com o andamento dos trabalhos na rede municipal de Rio Claro, mas com relação a escola de nossa família em Araras, a cada dia não sentia mais desejo em continuar, tendo em vista que não acreditava no trabalho do modo como ele tinha que ser elaborado, atendendo as necessidades puramente comerciais e ao conveniamento. Na ocasião essa foi uma escolha feita por nós (minha mãe, eu e minhas irmãs) em virtude do alto investimento financeiro que foi feito.

Tentei dialogar junto a Secretaria Municipal da Educação de Araras, sobre a forma de compreender a educação infantil e que poderia ser utilizado de outras propostas de intervenção junto aos alunos, na escola, pois apesar de ser uma escola conveniada ao poder público, tratava-se de uma empresa privada, porém sem conseguir nenhuma mudança por parte da S.M.E de Araras.

Para mim a ideia de ter que fazer algo que não tivesse sentido para as crianças, e levando em consideração as concepções que construí ao longo da minha trajetória de vida, optei por me envolver cada vez menos com a escola, dando auxílio as minhas irmãs e minha mãe quando precisavam, mas estava certa do que eu não queria fazer, nem me submeter e nem resistir.

Em fevereiro de 2012, quando terminou meu estágio probatório, surgiu uma oportunidade de me inscrever como Professora Coordenadora na Rede Municipal de Rio Claro. Inscrevi-me⁴ para concorrer à função, tratava-se de uma escola de educação infantil de etapa II (de 3 a 6 anos), mas na apresentação na escola, não obtive o número suficiente de votos, sendo que outra professora da escola foi eleita. Apesar de não ter êxito com a eleição, me senti feliz, pois os professores não me conheciam e mesmo assim obtive alguns votos somente pela apresentação do projeto. Continuei a desenvolver o trabalho na creche como professora, e em maio de 2012 a coordenadora da nossa escola e minha amiga Edilaine foi para outra Unidade como vice-diretora e houve uma oportunidade na coordenação da escola, desta vez na escola em que trabalhava. Então me inscrevi para a função e na apresentação aos docentes fui aceita com 100% dos votos. E no dia 23 de maio de 2012, assumi a função de professora coordenadora da Escola Municipal Francisca Coan.

A direção da escola, como já referido, era nova e apresentava uma abordagem de trabalho, pautada no diálogo e na autonomia dos sujeitos, essa forma de trabalho era muito diferente da forma de trabalho utilizada pela gestão anterior, o que fez com que o grupo estranhasse muito no início. O grupo estava se adaptando a nova forma de organização do trabalho.

Em 2009, decidi em conjunto com minha família fechar a Escola de Limeira, pois a Escola em Araras cresceu muito, onde chegamos a empregar diretamente 28 pessoas, além do fato de eu não poder trabalhar o dia todo, em virtude do meu vínculo junto a Prefeitura de Rio Claro. Essa decisão foi muito dura e muito triste, pois construímos vínculos com as famílias dos alunos ao longo dos anos, tanto que muitos são nossos amigos pessoais até hoje.

⁴ Processo de seleção para professor coordenador ocorre de acordo com a Lei 024/2007, onde os professores estáveis que passaram pelo estágio probatório, podem se inscrever como candidatos a PC com um projeto de trabalho para a Unidade Escolar, após análise do Projeto Político Pedagógico e Proposta Pedagógica. O processo é composto por três fases: análise do Plano na Secretaria Municipal da Educação, apresentação oral do plano na SME e apresentação do projeto na escola, sendo escolhida por meio de votos, pelos professores e direção.

Eu tinha um grande desafio, primeiro estar no lugar que antes foi ocupado por uma profissional incrível, segundo, tinha medo das comparações, se eu daria conta do trabalho, pois queria muito corresponder a confiança da equipe a mim empregada.

Mesmo tendo feito uma pós-graduação em coordenação pedagógica, no início foi bem confuso, pois não sabia por onde começar, o que fazer e um sentimento de imperícia e insegurança me inundaram por completo. Sentimentos esses, apontados por Beteghelli e Pinto (2015) que perdura desde a formação docente.

Durante todo o tempo que estive como docente na U.E. Francisca Coan, tive como minha coordenadora e amiga Edilaine, uma pessoa incrível, que valorizava o trabalho de todos e me incentivava a ir além da sala de aula. Ela me permitia, articular o grupo a experimentarmos outras formas de trabalho, a trabalhar de forma coletiva. Com certeza ela marcou minha vida e foi grande incentivadora para que eu me tornasse Professora Coordenadora.

[...] desde o início na formação e atuação docente diversos sentimentos, sensações de isolamento e imperícia permeiam a vida dos professores [...] não há como ignorar tais sentimentos e sensações, pois permeiam as ações cotidianas, e quando iniciados na função de coordenador, muitos são os questionamentos: o que se deve fazer, quando, como, porque (BETEGHELLI; PINTO, 2015, p. 03).

Apesar de estar e ser da escola, não sabia qual era a demanda do trabalho como PC e o que tinha que ser feito primeiro, a quem atender, me sentia perdida e muitas vezes sozinha. No Plano de Trabalho a ser apresentado na SME tive que elencar os objetivos e as propostas de trabalho, pautados no Projeto Político Pedagógico e na Proposta Pedagógica da escola, porém quando cheguei na escola, tudo ficou muito confuso, e não sabia como por tudo aquilo em prática. A direção se mostrou bem pronta e me ajudou no andamento das minhas funções, e para tanto nos organizávamos com momentos de discussão coletiva, para o alinhavo⁵ das propostas da escola. Já conhecia bem o grupo de trabalho e tinha uma ótima aceitabilidade, também já conhecia os problemas mais evidentes, mas o que mais favoreceu foi a confiança que tinha por parte do grupo e o apoio que recebia da

⁵ Alinhavo na minha visão, reflete a ideia de equilíbrio, da costura que se faz de modo a encontrar uma coesão e coerência nas ações cotidianas na escola. Não no sentido de nivelar ou homogeneizar, mas de buscar a aproximação entre as práticas e os sujeitos, na expectativa de ter harmonia entre os parceiros no trabalho.

direção. Esse fator foi muito positivo. De acordo com Beteghelli e Pinto (2015), o apoio do grupo e o trabalho coletivo atuam como um facilitador para a superação das dificuldades no início da carreira docente e estendo isso a função do professor coordenador iniciante.

Quanto aos funcionários, estavam bem confusos com a nova forma de gestão e organização do trabalho e não sabiam como agir diante da autonomia e da liberdade que a nova direção lhes concedia: desde o acesso aos materiais, a abertura para a participação de todos nas tomadas das decisões e a organização do dia a dia na escola.

Dia após dia fui descobrindo coisas novas sobre a minha função e me constituindo como profissional, como professora coordenadora e logo compreendi minhas responsabilidades, que não eram poucas: fazer os grupos de estudos com as monitoras de classes e as monitoras volantes, preparar os HTPC'S e acompanhar os HTPI'S⁶, acompanhar as ações dos docentes em sala de aula, organizar documentação pedagógica (atas de HTPC'S, HTPI'S, e Reuniões Pedagógicas), organizar e catalogar livros da biblioteca, brinquedos do almoxarifado pedagógico, fazer acompanhamento de todos as crianças e das crianças público alvo do Atendimento Educacional Especializado (realizado individualmente em sala de recursos para as crianças com deficiência), assistir a direção na implementação do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica da escola, fazer leitura de planos de ensino, planejamento semanais, entre outros. E assim as relações de respeito iam se construindo cotidianamente e o grupo apresentava grande empatia entre si.

A concepção de escola vivenciada pela equipe gestora se contrapunha à da gestão anterior, e se mostrava como instrumento facilitador para o desenvolvimento dos trabalhos, pois o diálogo possibilitava um estreitamento nas relações entre os sujeitos. Eu tinha liberdade para executar meu trabalho, o que gerava muito prazer, e o via se constituir a cada desafio. Em conjunto com a direção todas as segundas-feiras tínhamos reunião, onde elencávamos as prioridades para a semana, quem seriam os responsáveis em executá-las e os objetivos comuns.

⁶ Horário de Trabalho Pedagógico Individual é realizado semanalmente totalizando 50% da jornada de trabalho docente. Ele deve ser realizado na Unidade Escolar como momento de preparo de propostas, estudos e orientação do Professor Coordenador, de acordo com a Resolução SME 006/2017.

Pude junto com o grupo de trabalho ir aprendendo o que era ser professor coordenador, que extrapolava o que estava descrito na legislação e nas atribuições das funções. A princípio mantinha uma postura de levar aos grupos: textos, materiais, vídeos, pensando na formação continuada e na responsabilidade que tinha como coordenadora, mas fui aprendendo com o tempo que temos que possibilitar, aquilo que o grupo precisa e quer. Comecei a olhar o meu grupo de uma forma diferenciada, em virtude de cursos de formação que fazia durante os horários de trabalho, em parceria entre Secretaria Municipal da Educação e UNESP. Aos poucos fui compreendendo que às vezes as necessidades das pessoas vão além dos muros da escola, e que às vezes eles precisam de uma conversa para se sentirem melhor e a partir daí, sentirem-se valorizados executando melhor seu trabalho.

Assim, iniciei um processo de reelaboração na formação continuada do grupo, onde eles iam me apontando os caminhos que deveríamos percorrer e como caminhar por ele. Logicamente que em nenhum momento fugi da minha responsabilidade em trazer algo a mais, de forma mais estruturada e fundamentada, porém trazia o que iria suprir a demanda do grupo, porém de forma instrumental.

Meu espaço enquanto professora coordenadora ia se ampliando e se fortalecendo, não só em termos do trabalho no espaço escolar, mas enquanto profissional da Rede Municipal, onde fui conquistando espaço junto ao grupo de professoras coordenadoras da educação infantil do município.

A Coordenadora do grupo, Josiane Tomasella Bordignon, coordenadora da Educação Infantil⁷ (responsável por todas as professoras coordenadoras da educação Infantil da Rede Municipal), sempre confiou em meu trabalho e sempre me apoiou, bem como a algumas colegas professoras coordenadoras, que já as conhecia da Universidade, e que já citei anteriormente, como Keila, Rose, Vanessa e outras que conheci e com quem estreitei vínculos, como Karina, Mariane e Thais. Cabe ressaltar que com as vivências na Secretaria Municipal da Educação, tanto

⁷ A SME conta com o Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico, regido por legislação específica de acordo com a Lei Municipal nº 3706 de 17 de novembro de 2006, que dispõe sobre a regulamentação do CAP, que na ocasião do citado era composto pelas Coordenadorias da Educação Infantil do Ensino Fundamental, de Artes, Inglês, Educação Física, Educação Especial, Educação Ambiental e Educação de Jovens e Adultos. O Centro de Aperfeiçoamento pedagógico é supervisionado e diretamente ligado a Diretoria Pedagógica da SME

como PC, como professora de creche⁸ nossos vínculos e laços de amizades foram sendo construídos.

Na escola, enquanto equipe gestora mantínhamos um trabalho integrado, onde o diálogo estava presente o que facilitava o trabalho e nos fortalecia enquanto grupo gestor.

Comecei a participar de um curso de extensão universitária⁹ na UNESP, onde frequentavam professoras coordenadoras, vice diretoras, coordenadoras da SME de Rio Claro (tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental), professora do curso e alunas bolsistas da graduação. Esse momento proporcionou trocas entre nós, e os diálogos eram muito produtivos e colaboravam para a reflexão do trabalho na escola. Em nenhum momento eu pontuava no curso, que havia na escola uma direção e uma coordenação de forma segmentada, mas a fala em todos os momentos era de uma Equipe Gestora e que nós três tomávamos as decisões sempre juntas e assim o trabalho era potencializado.

Ao final do ano, no processo de remoção¹⁰, a diretora removeu-se para outra unidade educacional, que na ocasião ainda encontrava-se em término de construção e seria inaugurada no ano seguinte, e em nossa escola mais uma vez a gestão iria sofrer alterações. Fiquei muito triste quando soube da notícia, a diretora me colocou a par desde o começo de suas intenções em sair da escola e quando mudou, me convidou para ir com ela para a nova unidade. Com a saída da direção fiquei com o grupo de 36 monitoras, 8 professores e 204 alunos, com uma nova direção e muitos desafios a trilhar, todo aquele sentimento de imperícia e solidão retornaram novamente.

Começamos 2013 já com muito trabalho a fazer, a direção que iniciou não tinha experiência com gestão na educação infantil e coube a mim muitas responsabilidades, além de todo peso do grupo sobre mim em virtude da transição de gestão. Primeiramente tive que dialogar com a direção e colocá-la a par de como

⁸ Antes de estarmos na função de professoras coordenadoras, atuávamos como professoras de creches e tínhamos um relacionamento nos eventos e momentos de formação, possibilitados pela SME

⁹ Curso de Extensão oferecido pela professora Dr^a Laura Noemi Chaluh do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências. UNESP, Câmpus Rio Claro denominado “Escola: espaço de formação de professores”.

¹⁰ O processo de remoção acontece uma vez ao ano, onde diretores, professores estáveis, podem trocar de unidades educacionais de acordo com resolução própria da SME

o trabalho era realizado, como era o grupo, os problemas que tínhamos de ordem pessoal, organizacional e estrutural, era nítida a forma de gestão adotada pela nova direção, que dificultava o entrosamento junto a equipe. A diretora adotava outra abordagem para a organização do trabalho, era mais reservada e não mantinha muita aproximação com o grupo, suas concepções eram muito diferentes das minhas e o trabalho, pelo meu olhar, foi ficando menos articulado.

Como já referido, a forma de trabalho da nova direção era muito diferente e muitas vezes eu achava que não conseguia realizar minhas atribuições do modo como ocorria antes e como acreditava. Busquei conforto no grupo de coordenadoras, que participavam do Curso de Extensão na UNESP, o que foi muito significativo para eu conseguir forças e continuar com o trabalho, almejando sempre o melhor para a escola e as crianças.

Com o passar do tempo, fui ficando desanimada, marcada pela frustração e pensava em voltar para a minha sala de aula, mas sempre recebia apoio de uma amiga coordenadora no curso que me incentivava a continuar e não desistir do que tinha construído.

Em fevereiro de 2014 abriu edital para o processo de eleição de professor coordenador na escola que seria inaugurada em maio, Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro, que minha antiga diretora estava dirigindo, essa escola poderia me abrir novas possibilidades uma que vez que iria atender as etapas I e II.

Pensando tanto nos desafios, como nas novas possibilidades de trabalho, me inscrevi na função, com muito pesar em ter que deixar meu grupo de trabalho para trás, sabendo que as dificuldades que eu sentia no dia a dia, eles também sentiam, porém naquele momento assumi os riscos e o posicionamento de não entrar em enfrentamento e assim parti.

Mas estava muito animada com a possibilidade de ir para uma nova escola, com um novo trabalho, mas me vi na dificuldade de elaborar o Plano de Trabalho, pois para escrevê-lo era necessário conhecer a escola, o espaço físico, a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico da mesma, como estabelecido no edital de abertura para o Processo de Eleição de Professor Coordenador.

Porém quando fui conhecê-la vi que se encontrava ainda em fase final da obra. Não havia funcionários nem professores, somente a direção estava no local, portanto não se tinha uma Proposta Pedagógica para ser consultada, pois sem os sujeitos ela não havia sido sequer construída. Me vi diante de um grande desafio, como propor um trabalho a um grupo que não se conhecia e ainda sem uma Proposta Pedagógica?

Procurei a Secretaria Municipal da Educação e conversei com a Coordenadora da Educação Infantil para me informar de como seria o trabalho na Unidade Escolar, e a mesma apontou que o trabalho estaria baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e que o eixo do trabalho seriam as brincadeiras e interações, que esta seria uma escola com a implantação de professores nos berçários. Pois até então não se tinha professores em classes de berçário nas demais escolas da Rede Municipal, sendo este um diferencial da Unidade Escolar¹¹ em questão, e que a proposta pedagógica seria construída com o grupo, assim que o mesmo assumisse o trabalho, que os professores tratavam-se todos de recém efetivados, e que no final do ano todos deveriam entrar no processo de remoção. Tinha muitos desafios à frente e pensei se realmente eu conseguiria dar conta de tudo aquilo, pois não sabia nem por onde começar.

Voltei à escola e pedi à diretora que me deixasse conhecer os espaços físicos, mesmo que não estivessem terminados e observei alguns pontos importantes. Primeiramente vi que todas as salas de aulas tinham saída para um

Hoje, após os processos pelos quais vivenciei, penso que faltou maturidade da minha parte com relação a tentar realmente estabelecer um diálogo maior com a diretora, que eu deveria ter tentado enxergar a situação de uma outra forma, de ter me colocado no lugar dela, pois também não deve ter sido fácil ouvir comparações com relação a outra direção, lidar com as questões diárias de uma escola nova com tantos desafios. Compreendi que muitas vezes queria que as *minhas* concepções fossem postas em prática e também não a acolhi como deveria. Escrever mais uma vez se torna uma possibilidade de me enxergar diante do outro e de ver a mim mesma enquanto sujeito. Após alguns anos, pude conversar com essa diretora e me colocar a ela e ela a mim. Pudemos estabelecer o diálogo que na ocasião não foi possível, e assim pudemos enxergar uma a outra de uma outra forma e com o olhar do aprendizado e de como aquela experiência nos marcou, nos fortaleceu e nos modificou.

¹¹ No ano de 2016 mais três escolas passaram a ter o atendimento realizado por professores nos berçários e no ano de 2018 todas as escolas municipais contavam com professores nos berçários.

espaço externo denominado de solário, onde as crianças poderiam brincar e ter acesso a um espaço estruturado e seguro. Nas salas dos berçários os bebês teriam todos os espaços necessários para a comodidade da rotina escolar: espaço para alimentação, sono, higiene e brincar integrados num mesmo lugar. Tal organização permitiria o não deslocamento dos bebês para outros espaços da escola, o que a meu ver demonstrava respeito para as necessidades dos pequenos e que aos mesmos seria permitido que dormissem e se alimentassem em momento oportunos as suas necessidades, sem “enquadrá-los” em uma rotina rígida e fechada. Outras questões que observei foi em relação à bancada do refeitório feita na altura das crianças, onde eles teriam a possibilidade de se servir livremente em uma estrutura preparada para isso, escolhendo o que quisessem comer. O pátio era coberto, demonstrando assim a valorização do desenvolvimento motor, tinham desenhos pintados no chão, entre outros fatores interessantes que emergiram da forma de compreensão da infância postas pela organização daquele lugar.

As salas da gestão tinham as janelas grandes voltadas para o centro da escola o que possibilitaria enxergar e acompanhar todo o trabalho desenvolvido. Assim, me pautei na organização dos espaços e busquei autores que ajudassem a pensar que tal organização revelam as concepções de criança, infância e aprendizagem, ou seja, mesmo sem haver uma Proposta Pedagógica constituída da qual me apropriaria para a realização do projeto, os espaços já demonstravam qual o valor do brincar e as concepções emergentes de educação que foram alavancadas pela organização e constituição oriundos do Programa Proinfância, parceria entre o governo Federal e os municípios.

Sendo uma escola construída com os recursos do Programa Proinfância, acreditava que existiria alguma orientação sobre a organização do trabalho pedagógico, vinda do MEC (Ministério da Educação), porém tal orientação do programa não existia. Cabe ressaltar que este programa foi implantado em todo o país da mesma forma, com o mesmo projeto estrutural.

Assim, as informações que eu possuía eram restritas, pois o que era ressaltado na fala tanto da direção da escola quanto da Coordenação da Educação Infantil da SME era que os eixos de trabalho seriam: as brincadeiras e as interações. Assim trabalhos xerocopiados e com desenhos estereotipados também não

poderiam ser propostos as crianças, o que vinha a convergir com minha forma de compreender a educação infantil e suas práticas.

Outras questões se fizeram necessárias pensar quando estava a estudar ainda acerca do trabalho a ser proposto, uma vez que a organização dos espaços apontavam para a necessidade do desenvolvimento da autonomia das crianças. Assim os mesmos precisariam interagir uns com os outros e pensando nesta perspectiva seria incoerente que todos realizassem as mesmas propostas de experiências ao mesmo tempo. Então realizei uma pesquisa bibliográfica, com os autores Assis e Mantovani (2010), Devries e Zan (2007) e Kamii (1984), que discutiam sobre as atividades diversificadas de livre escolha (cantinhos) como é descrito nas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010) e encontrei neles a fundamentação da qual precisava para propor um dos objetivos no Plano de Trabalho, que era a implementação do trabalho com os Cantos, onde cada criança pode escolher uma proposta que deseja realizar, em cantos preparados e organizados pelos professores, estimulando a interação, a argumentação e a resolução de conflitos, que são possibilidades de intervenção para a promoção do desenvolvimento dos educandos. Realizei tal movimento levando em consideração, além do que se estabelece nos documentos oficiais, as características das crianças atendidas e da faixa etária, uma vez que por trabalhar há mais de seis anos na comunidade, conhecia a realidade dos educandos, pois muitos eram egressos da escola em que tinha sido professora coordenadora.

Também tive o desafio de pensar em uma proposta metodológica para os berçários, visto que seria a primeira experiência com docentes nos berçários no município, pois até então o trabalho tinha sido desenvolvido por agentes educacionais na Rede Municipal. Então realizei uma pesquisa bibliográfica, sobre os teóricos como Edwards, Gandini e Forman (2016), Falk (2004) e Fochi (2013), para fundamentar o trabalho junto aos bebês e as crianças pequenas.

Levando em consideração minhas observações do espaço físico, das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil (2010) e dos autores acima referidos, me pautei para elaborar um Plano de Trabalho, onde consegui estruturar uma proposta desafiadora de modo a instigar um novo grupo de trabalho a constituir uma nova escola rompendo com alguns paradigmas que perpassam a constituição do ser professor da escola pública.

Era mês de maio de 2014 e, como alguns professores recém efetivados pediram prorrogação de posse, não havia quórum para votação, então o dia da apresentação de minha proposta fora adiada. Mas no dia 1º de julho, dia da tão esperada apresentação, estava muito ansiosa, só havia eu como candidata, mas o grupo poderia deferir ou não, onde eu precisaria de 50% (cinquenta) dos votos mais 1 (um) para me eleger. O grupo era em sua maioria professores novos na rede, que não me conheciam, nem conheciam meu trabalho, tanto como professora quanto como professora coordenadora.

Como já referido anteriormente o processo de seleção para ocupar a função de professora coordenadora junto a SME (Secretaria Municipal de Educação), implica na apresentação do Plano de Trabalho aos docentes e direção (da escola), e à coordenação da educação infantil e a supervisão, como se estabelece no Estatuto do Magistério Público, Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007, e após a contagem dos votos obtive 11 (onze) votos a favor e 2 (dois) contra, e pela porcentagem fui eleita como Professora Coordenadora da Escola Municipal Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro, para um período de 2 (dois) anos.

Mudar para esta escola foi um grande marco na minha vida, não só profissional, mas também pessoal. Nesse lugar construí amizades, estabeleci vínculos que o tempo e a distância não conseguem romper, engravidei, chorei, briguei, sofri, sorri, vibrei, enfrentei, resisti, me descobri e redescobri, me reinventei e me transformei.

Cada dia de trabalho é um novo recomeço, tenho sempre como objetivo possibilitar junto ao grupo, a reflexão de que podemos fazer uma educação transformadora, emancipatória e libertadora legitimado em nossas ações e escolhas. Trago o termo emancipatório pautado no conceito de Freire (2011) que enxerga a educação emancipatória como uma expressão de um ato político e a sala de aula como um espaço de possibilidades e libertação.

Em função das questões vividas no lugar de professora coordenadora nas escolas pelas quais passei, a partir do ano de 2015 senti a necessidade de ampliar meu entendimento acerca da importância desse lugar que eu ocupo na articulação das questões pedagógicas, no acompanhamento dos professores, de compreender o lugar da gestão nos processos educativos, nas relações entre docentes, pais e funcionários.

Nesse sentido, como já referido, desenvolvi uma pesquisa que objetivou compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da escola, levando em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir professor coordenador e a constituição de uma nova escola.

Para mostrar o movimento da pesquisa desenvolvida, a seguir apresento a organização do trabalho.

No Capítulo 1 apresento a perspectiva teórico-metodológica assumida, onde explicito minha forma de olhar para a pesquisa e compreender os dados. Tento compreender como as experiências vividas junto com os sujeitos da pesquisa auxiliam na minha formação humana e profissional. Compartilho pesquisas realizadas sobre os temas de interesses que me inquietavam de modo a me auxiliar na elaboração desta dissertação, as relações entre o cuidar, brincar e educar na educação, o trabalho docente nos berçários.

No Capítulo 2 trago sobre como a Escola Maria Hartung se constituiu, sobre as pessoas que a compõe, a forma de organização do trabalho pedagógico pautado na relação entre o cuidar, brincar e o educar, o olhar da escola para com a comunidade, do lugar de professora coordenadora desta Escola. Como pensei na organização de uma proposta de trabalho para uma Escola sem Proposta Pedagógica, quando apresentei meu Plano de Trabalho, baseado nas reflexões de autores que falam sobre o revelar de concepções sobre infância/criança pela organização do espaço físico e pela pedagogia da Infância. Explicito como foi organizado e pensado o trabalho junto aos bebês e crianças pequenas levando em consideração suas necessidades e singularidades.

No Capítulo 3 discuto sobre a importância do cuidar, do brincar e do educar no fazer docente na Educação Infantil e como essa trilogia é vista e compreendida no trabalho dessa Escola. Como o trabalho pedagógico é construído e organizado no cotidiano e a constituição do trabalho no berçário e o ser professor de bebês.

No Capítulo 4, abordo sobre o acompanhamento do meu trabalho enquanto Professora Coordenadora na escola, as relações, e o que revelam minhas atitudes nos espaços de formação pelo meu olhar e o lugar que ocupo enquanto gestora,

professora coordenadora, amiga, professora e mãe de aluna. Como compreendo, elaboro e exercito os espaços de formação na escola na tentativa de fazer a “costura” da colcha de retalhos que cobre e acarinha as relações na “Escola”, pelas minhas concepções acerca da formação.

No Capítulo 5 trago as minhas aprendizagens neste percurso, problematizo meu olhar para o meu trabalho nas relações com o outro, argumento de que forma o outro me constitui, apresento o que revelam minhas ações e que desvelam minhas concepções sobre os processos de formação e, explico o que aprendi nesta trajetória e o que levo comigo.

1 Das (des) importâncias à enunciação das múltiplas vozes

*Que a importância de uma coisa não se mede com
fita métrica nem com balanças nem barômetros etc.
Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós...*

(Manoel de Barros, 2006)

Como já foi explicitada, a pesquisa desenvolvida buscou ampliar a compreensão acerca do lugar da professora coordenadora como articuladora do trabalho na escola nas relações do cotidiano. Como perspectiva teórico-metodológica assumi a pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), porém, antes de apresentar suas características, gostaria de trazer uma breve discussão sobre a concepção bakhtiniana em relação à metodologia nas ciências humanas.

Na metodologia das ciências humanas apresentada por Bakhtin (2003) o autor evoca o quanto a pesquisa produzida nesse campo difere das pesquisas em ciências exatas. Nas ciências humanas, o objeto de estudo é o homem, ser expressivo e falante, e assim o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz, história, vida e consciência.

Tendo em vista ampliar o entendimento acerca da importância do lugar do professor coordenador na articulação das questões pedagógicas, no acompanhamento dos educadores, de compreender o lugar da gestão nos processos educativos, nas relações entre docentes, pais e funcionários, desenvolvi uma pesquisa que objetivou compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico de uma escola, levando em consideração as relações entre os sujeitos envolvidos, e para tal optei por adotar a abordagem de pesquisa qualitativa de cunho narrativo.

A pesquisa narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) tem como característica, retratar e recontar as histórias nas quais o sujeito/pesquisador esteve envolvido com os outros, como forma de compartilhar experiências, pretendendo deixar um registro no sentido constitutivo e construtivo, ou seja, uma realidade que se comunica pela história narrada. Ao narrar os fatos trago minhas incertezas, meus receios e minhas inquietações e posso ver na relação com o outro o quanto essas questões se fazem presentes, e como são impregnadas de sentido. Além disso, essa abordagem possui um plano flexível, o que permite que ao longo do percurso do trabalho, sejam tomados outros caminhos a partir da produção dos dados da pesquisa.

Segundo Benjamin (1994), as narrativas prezam pelo significado, que se opõem às informações, que aparecem como algo momentâneo. Pelo contrário, a narrativa conserva em si forças que após muito tempo podem ser ressignificadas por outros quando entrarem em contato com ela.

As narrativas são produções importantes, pois segundo Geraldi (2010, p. 98) apresentam-se como “uma das remanescentes formas de compartilhar saberes de experiências vividas” assumindo um papel significativo na investigação das práticas docentes. Procurei também nas narrativas dos sujeitos que participaram da pesquisa ampliar a compreensão do meu olhar e do meu lugar na escola, como professora coordenadora e formadora.

A pesquisa narrativa, no campo educacional, tem sido muito utilizada e difundida nos últimos anos, de modo que alguns autores têm apresentado trabalhos significativos nesta perspectiva, como ressalta Nóvoa (1993, p. 18):

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo... encontramos-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído.

O trabalho com narrativas ao considerar as subjetividades dos sujeitos, possibilita a polifonia das vozes. Assim considero que as narrativas da experiência

(LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015) são uma possibilidade de aproximação dos sujeitos da pesquisa, pois se relaciona com suas subjetividades, em especial as minhas enquanto formadora, quando trago minhas incertezas, meus desafios e minhas dificuldades no meu trabalho.

Ainda sobre a questão de se trabalhar com narrativas, trago as considerações de Lima, Geraldi e Geraldi (2015) onde os autores fazem uma crítica aos modelos positivistas de se fazer pesquisa.

Os modos formatados de fazer pesquisas em nome de uma pretensa objetividade acabam por afastar os sujeitos e retirar deles o caráter de autoria, uma vez que o estilo, a forma de expressão, as enunciações são, sobretudo, comandadas pelos enunciados teórico-metodológicos assumidos como pontos de partida, que sobredeterminam o dizer dos pesquisadores. Esse saber que se pretende cientificamente desinteressado e desencarnado se vale da alteridade, citando outros trabalhos e autores como autoridades, e não como parceiros no grande diálogo de construção de compreensões do mundo humano. Nas narrativas de experiências, os sujeitos se fazem autores e assinam as compreensões que produzem sobre as suas vidas. A sua assinatura decorre da não existência de álibi no mundo para um sujeito evadir-se de sua responsabilidade histórica. Cada sujeito, como ser único, vive e experimenta situações reais que o implicam no ato vivido, na experiência ocorrida. Nessa unicidade é que ocorrem o ato e o dever concreto de dizer (responder), de responsabilizar-se pelo que se diz (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 14).

No entanto, esse modo formatado de se fazer pesquisa tem produzido o que os autores Lima, Geraldi e Geraldi (2015) chamam de aproximar-se de uma caricatura, onde os sujeitos acabam por não se reconhecerem na pesquisa, no que tange aos seus fazeres, práticas e saberes. Os mesmos autores destacam sobre os métodos de pesquisa positivistas utilizados nas ciências humanas, onde o “objetivismo” causa o distanciamento do pesquisador. Assim o pesquisador ao manter-se distante e “neutro”, evita afetar-se e assim, também de encontrar-se com a palavra do outro.

Muitas pesquisas realizadas ainda hoje se valem de um referencial teórico-metodológico que decorre da crença em uma suposta objetividade capaz de conferir confiabilidade e autoridade à medida que o pesquisador não se deixe envolver pela realidade que pesquisa. Daí a importância atribuída aos instrumentos utilizados, cuja neutralidade e cuja não orientação são geralmente pressupostas. Acredita-se, com isso, ser possível assegurar uma maior validade aos achados, evitando-se a "contaminação" dos dados pelo olhar do pesquisador ou por seus horizontes, "deixados vaziar" nas entrevistas, nas perguntas que compõem um questionário, no ângulo que

foca a filmagem, nas entonações dos enunciados proferidos. Todo o esforço é para evitar os encontros de palavras e contra palavras. Contudo, é justamente o "cuidado" teórico-metodológico de o pesquisador manter distância, objetividade e neutralidade que tem produzido pesquisas nas quais os sujeitos cada vez menos se reconhecem uma vez que suas práticas, seus saberes e fazeres se aproximam de uma caricatura (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 02).

Nesta perspectiva, os autores fazem uma crítica a este tipo de pesquisa pois, trazem conclusões, exposições, julgamentos e críticas, creditando uma validade maior aos dados, pelo fato de haver a neutralidade por parte do pesquisador.

Na abordagem narrativa o olhar constituído por esse tipo de pesquisa conduz a uma direção específica no que tange a construção de sentido de mundo, e com a valorização das práticas, pois há o reconhecimento e aproximação da pesquisa aos sujeitos, assim Souza (2006, p. 136), de outra perspectiva, corrobora ao dizer que:

A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar.

Considerando a enunciação do autor é possível ressaltar a importância deste tipo de pesquisa e como esse olhar se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos, inclusive os de formação, influenciando o contexto e o outro em sua própria constituição, pois quando o autor/pesquisador se afasta e enxerga a pesquisa de um outro lugar, dispara diversos movimentos internos, em sua subjetividade e promove reflexão, dando sentido ao acontecimento de uma outra forma com um outro olhar.

Ao realizar uma pesquisa narrativa, pretende-se compreender os fenômenos atribuindo significados, através da descrição e interpretação dos dados, levando em consideração: a experiência vivida e as relações compartilhadas nas interações com o outro.

Com relação a educação e a escola, penso ser uma questão a ser considerada, tendo em vista a natureza específica do trabalho realizado pelos educadores, sejam eles professores ou não. Assim, valorizar as experiências dos sujeitos, inclusive as minhas enquanto professora coordenadora e pesquisadora enaltece os acontecimentos e as questões que ocorrem cotidianamente na escola e possibilita enxergar como tais questões ressaltam aos olhos quando são vistas com um outro olhar, o olhar da pesquisadora, visto com o excedente de visão.

Aprender com o outro, apreender o outro, compreender o outro, entender como ele se vê, mantendo o meu lugar, a distância que, como outro, me permite dar a ver ao sujeito o que ele mesmo, do lugar que ocupa, não pode perceber. Soma-se à penetração o distanciamento, pautado no conceito bakhtiniano de excedente de visão ou exotopia (VIEIRA, 2013, p. 15).

Ao considerar a exotopia Bakhtin (2009, apud VIEIRA, 2013) explicita a relação que o pesquisador deve tomar de seu objeto para que possa primeiramente estranhá-lo, e posteriormente encontrar suas familiaridades, seus sentidos. Por isso, o diálogo com Bakhtin (2011) torna-se fundamental, pois o olhar exotópico se traduz em uma categoria do pensamento bakhtiniano que nos permite compreender o sujeito nesse movimento. Movimento esse, que realizo em relação a mim, as minhas próprias escritas e as escritas dos sujeitos que participam da pesquisa, atribuindo sentidos, para compreender o lugar da professora coordenadora e da pesquisadora.

A partir das vivências e das experiências que ocorrem na escola, pude pensar o porquê e para quê se fazer uma “pesquisa *na e com a escola*” (CHALUH, 2008, p. 237) e desta forma, posso afirmar que a importância desta abordagem de pesquisa consiste em valorizar o olhar que se volta para dentro de si na relação com o outro, o que auxilia na compreensão dos processos de formação e constituição do sujeito, possibilitando movimento e transformação.

A escolha pela abordagem da pesquisa narrativa se legitima no fato de ser desafiante para os sujeitos pesquisadores já que eles aprendem no próprio movimento de pesquisar. Como aponta Chaluh (2008, p. 46), “uma pesquisadora que opta pela narrativa é uma pesquisadora que narra experiências a partir dos acontecimentos vividos com os sujeitos da escola e que pretende tirar lições a partir

das experiências vividas”. A mesma autora explicita que assumir uma pesquisa narrativa é considerar a:

[...] pesquisa como uma relação, como diálogo e também considerar a importância dos outros como sujeitos que, junto comigo, iriam caminhar em um processo. Isso implicava pensar que, na relação com os outros, tanto eu como os outros nos modificamos mutuamente, constituindo-nos no encontro (CHALUH, 2008, p. 227).

Desta forma assumo por narrar meu encontro comigo mesma, com os sujeitos que constituem a escola e deles comigo nas relações que nos cercam. Pois segundo Souza e Albuquerque (2012) abrir-se para o outro é, neste caso, permanecer também voltado para si mesmo. Na pesquisa narrativa das experiências educativas é proposto ao pesquisador lançar-se aos questionamentos, interrogando o vivido de forma profunda, permitindo a aproximação das histórias de vida dos educadores e da sua própria história, valorizando os saberes produzidos *na* e *com* a escola (CHALUH, 2008, 2011) *com* ela e a *partir* dela (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Assim as narrativas constituem material importante na investigação das práticas docentes, resguardando os sujeitos de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas que enquadram somente o olhar de um único observador, o pesquisador ou o investigador (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

A pesquisa narrativa como encontro com o outro e consigo mesmo traz como eixo norteador os seguintes questionamentos:

Quem eu sou? O que produz em mim a presença do outro? Uma resposta possível: compreender que temos a identidade que os outros dão. Mas há no interior mesmo desta identidade socialmente construída, uma intimidade que articula respostas, imposições, significações, incertezas (GERALDI, 2010, p. 45-46).

Trago esse trecho pois me faz pensar em algumas questões: Quem sou eu na relação que estabeleço com o outro? Como minhas ações e concepções interferem nas ações do outro e no outro? Porque e para quê compreender o lugar da formadora como articuladora do trabalho na escola? Como se dão as relações entre os sujeitos, como enxergam os conflitos, as dificuldades, e como esse movimento

implica que eu olhe para mim mesma na relação que estabeleço com os outros no encontro.

Chaluh (2008, p. 14) ao falar sobre a questão do encontro com o outro e como esse fato nos afeta, tanto na forma de nos enxergarmos assim como na explicitação de como o outro nos provoca, colabora ao dizer que:

No encontro com o *outro*, encontro-me comigo. É o encontro com o *outro* que me possibilita olhar-me, completar-me, a exotopia a que nos remete Bakhtin. No reencontro, ao voltar para mim mesma, entro em diálogo comigo e com todos os *outros* que estão dentro de mim. Assim, nesse trabalho, penso na formação como uma relação de **provoca-ação** para/com o outro. (grifos da autora)

Assim, para compreender essas “provoca-ações” tomo as experiências dos sujeitos escolhidos para o desenvolvimento da pesquisa bem como da minha própria experiência ao longo do ano de 2016, registradas em material escrito, como meu objeto de estudo que findou nesta escrita/pesquisa.

Gostaria de explicitar o movimento que realizei no momento de ter que definir quais seriam os sujeitos que iriam participar da pesquisa. Esses sujeitos foram “escolhidos” por mim, pesquisadora a partir do que revelaram as escritas por eles produzidas no contexto escolar.

Ao término do ano de 2016, em dezembro, expus nos encontros de HTPC'S e HTPI'S sobre a realização da pesquisa junto ao grupo de trabalho (agentes educacionais e docentes) da E.M. Maria Hartung, e coloquei sobre a abertura para a participação da mesma a quem desejasse.

Aqueles que concordassem com a participação iriam compartilhar suas escritas realizadas dos diários de bordo, que são diários em que os docentes escrevem o planejamento semanal das propostas de experiências e após

Nesse encontro tenho a possibilidade de olhar de um outro lugar, de pensar como essas relações me afetam, me provocam, me transformam e como eu tenho enxergado essas relações ao longo da minha trajetória. Tem sido tão doído ver como as contradições tem me acompanhado ao longo do tempo, como quero algo pra mim, mas nem sempre possibilito o mesmo ao outro. A pesquisa narrativa tem me possibilitado o exercício do olhar por meio da escrita e tem me levado a pensar no próprio ato da escrita a ver de que forma os outros têm me provocado no meu fazer docente.

a realização das mesmas registram neles suas reflexões sobre a semana. As agentes educacionais, também têm diários de bordo, neles escrevem algo significativo que tenha ocorrido durante a semana junto ao grupo de crianças, e que acham importante. Todos entregam os diários semanalmente e eu realizo a leitura dos mesmos, escrevo devolutivas, envio textos de apoio quando necessário, acolho as angústias e as dúvidas.

Para a minha surpresa recebi muitos diários de bordo, tanto de agentes educacionais, quanto de professores. Ao todo recebi oito diários. Cabe ressaltar que os diários não foram escritos por ocasião da pesquisa, pois já eram contemplados na organização do trabalho cotidiano da escola, por uma exigência burocrática segundo as normativas da Secretaria Municipal da Educação. Desta forma é importante compreender que os mesmos foram utilizados por conter narrativas, histórias, acontecimentos, sentimentos que foram registrados durante o ano de 2016. Realizei a leitura de todos eles, além das atas de HTPC e de atas de HTPI¹², do meu Plano de Trabalho, do meu diário de bordo¹³ e fui selecionando e digitando trechos que me chamavam a atenção. Com um olhar investigativo, fui observando as minúcias, olhando para os pormenores, interpretando os dados marginais como bem coloca Ginzburg (1989).

Após a leitura dos cadernos, percebi de forma mais evidente, que tais questões se apresentavam com mais força nos cadernos de cinco educadoras e as convidei a participar da pesquisa. A escolha por esses cinco sujeitos deu-se de modo a elucidar as múltiplas vozes que abarcam as funções que ambos desenvolvem no atendimento junto aos educandos no âmbito pedagógico, assim foram escolhidas (03) docentes e (2) agentes educacionais.

Levando em consideração o paradigma indiciário observei que algumas questões permearam as escritas dos sujeitos. Estas questões nem sempre apareciam em todas as escritas, algumas apresentavam temáticas comuns, outras eram singulares. Dentre as temáticas, as que mais se evidenciaram foram:

¹² Os registros das atas de HTPC (horário de trabalho pedagógico coletivo) são responsabilidade da professora coordenadora de acordo com as atribuições da função. As atas de HTPI (horário de trabalho pedagógico individual) em que a professora coordenadora acompanha os docentes, são registradas pela professora coordenadora, por uma escolha e organização própria de seu trabalho, não sendo uma atribuição da função.

¹³ Meu diário de bordo também não foi produzido em virtude da pesquisa. Trata-se de uma prática cotidiana, que tinha desde quando estava em sala de aula como professora, que retomei estando na coordenação desde 2014.

- Forma como os sujeitos se viam na relação com o outro;
- Como enxergavam os conflitos junto as crianças e suas famílias;
- Como compreendiam as criança e os bebês;
- Conflitos entre concepções e práticas das docentes em relação as das agentes educacionais;
- Quais concepções de infância eram reveladas nas escritas;
- Como a Proposta Pedagógica aparecia nas formas de trabalho e nos registros;
- Relações entre os sujeitos e a coletividade;
- As concepções sobre formação e a valorização do trabalho pedagógico;
- Como se dava o acompanhamento pedagógico diretamente relacionado no fazer dos educadores;
- Como era vista a articulação entre a professora coordenadora e os educadores.

Assim fui buscando algumas conexões na tentativa de fazer o exercício de achar pistas que dessem sentido a aquilo que procurava enquanto objetivo da pesquisa.

Após ter feito este levantamento, em um dos encontros com minha orientadora sentamos e Laura mostrou suas anotações¹⁴ de leitura sobre o paradigma indiciário:

O paradigma indiciário decifra, revela o que as questões elencadas pelo pesquisador e que o inquietam, podem significar... Porém, não na procura de uma revelação isolada, e sim, com um olhar que compile/junte/agregue, dê novos sentidos às questões postas nos registros do pesquisador. (CHALUH, 2007, p. 1)¹.

A partir desta anotação Laura questionou: “Ao final, o que para esta pesquisadora que pesquisa sua própria prática poderia trazer esta leitura diferenciada sobre o seu fazer na coordenação?”.

¹⁴ Trecho retirado de anotações pessoais da professora Laura Noemi Chaluh.

Juntas, tentamos costurar: “Olha o que fala esta professora!” “Guarda relação com o comentário da agente educacional ao narrar aquele outro acontecimento!” “E minha fala em relação a isso, é contraditória?”. O que revela essa leitura dos registros?

Ainda nas anotações de Laura lemos:

O pesquisador faz uma leitura que vai saltando, pulando, tentando achar um sentido diferente para aquilo que se apresenta ‘isolado’. Da leitura ‘isolada’ temos que ir ao encontro de uma possível composição, que dê sentido às buscas do pesquisador. Uma nova composição atravessada pelas diferentes vozes, o que amplia o sentido e a compreensão de determinados acontecimentos. (CHALUH, 2007, p. 1).

Inspiradas em Ginzburg (1989), eu e Laura fomos tecendo esse caminhar, unindo as linhas soltas, que com a composição formam a trama de um tecido.

A seguir, apresento minhas parcerias que colaboraram na construção deste trabalho. Para preservar a imagem das mesmas, seus nomes foram alterados, a pedido, sendo indicados por elas mesmas um nome fictício. Assim apresento minhas companheiras de travessia, nesta jornada chamada pesquisa:

Tabela 1 - Caracterização das professoras participantes da pesquisa

Professora	Formação	Idade em 2016	Tempo de trabalho na rede Municipal de Rio Claro
Vitória	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Psicopedagogia	31 anos	8 anos
Giulia	Licenciatura em Pedagogia; Pós-graduação em Alfabetização e Letramento	27 anos	3 anos
Carolina	Licenciatura em pedagogia	34 anos	8 anos

Fonte: Produção da pesquisadora

Tabela 2 - Caracterização das agentes educacionais participantes da pesquisa

Agentes educacionais	Formação	Idade em 2016	Tempo de trabalho na rede Municipal de Rio Claro
Flávia	Ensino médio	40 anos	7 anos
Renata	Ensino Médio	50 anos	20 anos

Fonte: Produção da pesquisadora

Ao trazer as experiências dos sujeitos e suas contribuições, e também as minhas enquanto sujeito da pesquisa e pesquisadora da própria prática, tentei romper com o estigma positivista que diz sobre a objetividade e neutralidade do pesquisador ao se fazer pesquisa. Pois a perspectiva de pesquisa que assumi diz do meu envolvimento na e com a pesquisa na busca de promover um estranhamento, tentando fazer o exercício exotópico do qual nos fala Bakhtin (2011).

Pois além de pesquisar a escola e a partir dela, ao visualizar minha própria prática como formadora, me coloco numa relação de aprendizagem, de olhar para ela com um outro olhar, o olhar da pesquisadora e da formadora e as relações que me circundam.

Para tanto sistematizei os dados da seguinte forma:

- Escritas nos diários de bordo onde as docentes registravam o planejamento e desenvolvimento das propostas de experiências semanais com os devidos registros reflexivos, observações sobre as crianças, as potências e dificuldades cotidianas do ano de 2016;
- Escritas nos diários de bordo das agentes educacionais onde registravam registros reflexivos, observações sobre as crianças, as potências e dificuldades cotidianas do ano de 2016;
- Avaliações realizadas pelos agentes educacionais e docentes no ano de 2016;
- Entrevista concedida pela ex-Coordenadora da Educação Infantil no ano de 2016;

- Minhas próprias escritas em diário de bordo referente aos anos de 2014 a 2016, onde aponto meus anseios, dificuldades, esperanças e reflexões;
- Atas de HTPC, HTPI, Reuniões Pedagógicas do ano de 2016 e 2017;
- A Proposta Pedagógica da Unidade Escolar;
- O Plano de Trabalho da professora coordenadora de 2016;
- Orientação Pedagógica para o Projeto Piloto implantado nas escolas de Educação Infantil, elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de 2016.

Para que fosse possível atender as demandas da pesquisa, as quais já citei anteriormente, sistematizei os dados de forma que utilizei das leituras e das narrativas dos sujeitos, minhas enquanto formadora e das demais educadoras, em seus diários de bordo, Proposta Pedagógica, Plano de Trabalho do Professor Coordenador, atas de HTPC, HTPI e Reunião Pedagógica, entrevistas, registros avaliativos, manuscritos internos e legislações municipais tais como (Lei, Resoluções e Portarias).

Como já referido anteriormente, identifiquei nas escritas, questões que me tocavam e que emergiram, e que vi que precisavam ser refletidas, pensadas e discutidas, como questões acerca dos conflitos entre as crianças, a valorização da autoria das crianças, a efetivação da proposta pedagógica no fazer docente, as concepções sobre formação e a valorização do trabalho pedagógico, conflito entre agentes educacionais e docentes (as lutas, os movimentos de resistência, as formas de controle) além da forma de organização do trabalho pedagógico na escola, o trabalho junto aos bebês, as relações entre os sujeitos e o acompanhamento pedagógico diretamente relacionado no fazer dos educadores.

Trazer a partir da minha leitura, a fala do outro sob as minhas impressões e olhares, me fez enxergar o quão singular e único são as narrativas, trazendo-me uma grande responsabilidade. É grande a responsabilidade de entrar em contato com as escritas de pessoas, refletindo sobre elas, e dar sentido as mesmas, pois confiaram a mim suas narrativas e individualidades onde se colocam e se abrem ao outro.

Em função dos encaminhamentos feitos na interpretação dos dados considerei o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), pois nos registros escritos pelos sujeitos e nos documentos, encontram-se os sinais que revelaram as

concepções que foram alavancadas pelo grupo de trabalho, que muitas vezes se apresentam de forma secundária, mas que são fundamentais para a produção de sentidos aos sujeitos. Cabe ressaltar que não se trata de um método analítico como bem coloca Peres (2017, p. 144):

[...] que o paradigma indiciário não se define como um método de análise que elenca, lista, estabelece palavras-chave ou conteúdos mais ditos ou escritos ao longo dos dados. Pelo contrário, no paradigma indiciário a atenção desvia-se da impressão geral e dos principais traços para repousar na significância dos detalhes secundários.

No paradigma indiciário, o pesquisador busca indícios que revelam a constituição de sentidos. Ginzburg (1989) explana como se constituiu o paradigma indiciário ou divinatório durante a história da humanidade em “Sinai. Raízes de um paradigma indiciário”. Desta forma para ele, quando tratou-se das diferenças entre as obras verdadeiras ou falsas e mesmo sobre as diferenças entre as escolas de artes “é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis e menos influenciados pelas características da escola a que o pintor pertencia: os lóbulos das orelhas, as unhas, as formas dos dedos das mãos e dos pés” (p. 144) pois os detalhes revelavam as diferenças entre si. Sendo um método interpretativo que busca nos indícios marginais, naquilo que parece sem importância, a chave para a descoberta de algo que se procura. Trata-se, portanto, de um método interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores.

A investigação através desse paradigma possibilita um olhar para o diferenciado e o sem relevância, para as minúcias e até para marginalidade, na tentativa de exceder o já estabelecido. Segundo Ginzburg (1989, p. 144) “é preciso não se basear, como normalmente se faz, em características mais vistosas, portanto mais facilmente imitáveis [...] é necessário examinar os pormenores mais negligenciáveis”.

Por meio dos detalhes, das pistas deixadas na fala, no gesto, no olhar, tento compreender e valorizar aquilo que não só os sujeitos trouxeram nas escritas e nos acontecimentos, mas o que realizavam no cotidiano. A partir dos detalhes, comecei a tentar compreender o que revelava a respiração quando algo era falado, aquele bater de dedos na mesa durante a leitura de um texto, atos que passavam até então

desapercebidos. Nas minúcias fui encontrando sentido, para o pão deixado a mim na mesa do café, ao chamado que me faziam pra lancha, aos convites para ouvir uma história ou acompanhar a turma numa proposta diferente.

Assim no implícito, fui compreendendo as lógicas e sentidos singulares e subjetivos de cada sujeito (PERES, 2017), sem generalizações, e que fazem pensar também em minhas próprias ações e atos minuciosos, mas não menos importantes, mas que revelam compreensões ricas e cheias de sentido.

Para além da inspiração em Ginzburg (1989), é importante deixar registrado, mais uma vez, que o próprio movimento da escrita também me foi colocando outras e novas questões. E na busca por dar um outro patamar, ou na necessidade por mostrar também esse movimento é que optei por trazer as caixinhas de texto verdes e lilás¹⁵.

Caixinhas que aparecem como se fossem outras vozes, abrindo outros espaços, como “insights” para dizer outras coisas que preciso dizer, porque foram lembranças que emergiram, ou porque um novo pensar surgiu como um escape, como uma fuga, como um outro pensamento que precisa viver junto com a composição toda. Caixinhas que permitem ampliar minha compreensão, apurando meu olhar, ampliando interpretações que foram surgindo da própria escrita.

Me pergunto, porque esses sujeitos foram escolhidos e não outros? Será que ao fazer a leitura dos diários eu não quis enxergar os medos e desafios de enfrentar o que os cadernos expressavam sobre os acontecimentos vividos? Sobre o meu trabalho? Ou o que a interpretação deles iria mostrar? Ou mesmo o que o trabalho de garimpar a produção de dados poderia dizer de mim mesma, professora e pesquisadora e minhas práticas? São questões que me pego ainda a pensar.... Me provocam num movimento de refletir sobre o meu olhar sobre os acontecimentos e as pessoas.

¹⁵ As caixinhas lilás referem-se a memórias de acontecimentos ou sentimentos. As caixinhas verdes referem-se as reflexões, inquietações e insights.

1.1 *Encontros e (des) encontros, o que revelam ou desvelam as pesquisas*

Para legitimar as ações pedagógicas que são desenvolvidas na educação infantil, em especial nos berçários, que precisam estar pautadas nas interações e brincadeiras, e na relação entre o cuidar, o brincar e o educar (BRASIL, 2010), como estabelecem os documentos oficiais, realizei uma pesquisa bibliográfica com o intuito de fazer um levantamento sobre os trabalhos produzidos sobre esta temática, de modo a trazer a discussão como essa questão tem sido discutida e compreendida no campo acadêmico. Assim levantei, junto ao Catálogo de Teses e Dissertações da Capes trabalhos (dissertações e teses) realizados no período de 2011 a 2015, aplicando para tal os filtros: a língua portuguesa; educação e ciências humanas; os anos de 2011 a 2015; a escolha

por esse período deu-se em virtude de se levantar o que aconteceu no cenário acadêmico nos últimos 5 anos, inserindo no campo “assunto com os termos em conjunto”: “cuidar, brincar e educar”.

Porém após a realização da pesquisa nenhum resultado foi encontrado quando inserido todas as palavras entre aspas, portanto reorganizei a pesquisa, de modo que inseri os termos “**cuidar e brincar**” e após “**educar e cuidar**”.

Considerando o recorte dos anos apresentados acima foram encontradas com o termo “**cuidar e brincar**” 1 (uma) dissertação, com o termo “**educar e cuidar**” 15 trabalhos entre teses e dissertações. Após a leitura dos resumos, optei pela leitura integral apenas de 4 (quatro) trabalhos pois, eram os que mais se aproximavam dos interesses da pesquisa. Um fato que cabe elucidar se trata da questão do levantamento dos termos no campo de “busca”, quando colocados no campo para pesquisa, pois há o entrelaçamento de outras áreas de atuação tais

É interessante mencionar que no início da pesquisa estava mais preocupada com as questões acerca da relação entre o cuidar, o brincar e o educar na escola. Porém, no movimento de qualificação-defesa percebi que minhas escritas foram me levando para outro caminho,... o da formação e que eu não tinha valorizado a priori e nem queria escrever sobre, apesar de minha orientadora sempre me “puxar” para esta questão. Dizia: “Não vou escrever nada sobre professor coordenador”. Agora refletindo sobre minhas escritas, enxergo a potência do trabalho de formação no contexto escolar e o valorizo.

como a enfermagem e a psicologia. Assim apesar de serem apontados na pesquisa realizada com os termos, não se fazem úteis para este trabalho, tendo em vista a distância de interesses apresentados, mesmo com as palavras chave ora colocadas.

Optei assim por fazer a leitura dos trabalhos completos com o objetivo de auxiliar nas referências teóricas na composição da pesquisa. Os critérios que utilizei para escolha dos trabalhos foram:

- Pesquisas que abordam o trabalho com crianças de 0 a 5 anos;
- Pesquisas com a temática sobre as relações entre os termos buscados (cuidar, brincar e educar) voltados para ações em escolas e creches;
- Pesquisas sobre o fazer docente, formação de professores e suas perspectivas no campo da educação infantil;

Sendo assim fiz a leitura dos seguintes trabalhos:

Tabela 3 - Trabalhos levantados na pesquisa ao Banco de Dados da Capes de 2011 a 2015

TÍTULO	AUTOR	ANO DA PUBLICAÇÃO	TIPO DE PESQUISA
O entendimento do binômio educar/cuidar na educação básica	Joice Viviane Vilar	2014	Dissertação
O antes e o depois da atividade de ensino aprendizagem na educação infantil: articulações entre cuidar e educar	Maria De Nazareth Fernandes Martins	2015	Dissertação
O berçário como contexto das DCNEI Nº 5/2009 e a prática pedagógica com bebês: um estudo em uma EMEI de Santa Maria/RS	Priscila Arruda Barbosa	2013	Dissertação
FORT- DA: escuta do professor sobre a relação do brincar com a constituição da criança-sujeito	Daniela Chaves Radel Bittencort	2011	Dissertação

Fonte: Produção da pesquisadora

Após a leitura dos trabalhos, foi possível observar a problemática acerca das relações entre o cuidar, o brincar e o educar na escola, mesmo com os apontamentos realizados nos documentos oficiais, como por exemplo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Os parâmetros de qualidade para o atendimento em creches, e os estudos sobre a primeira infância. Observei nas leituras que ainda há a presença da dicotomia entre o cuidar e o educar, a descaracterização da função docente, das lutas por melhores condições de trabalho, a luta pela legitimação da educação infantil, como espaço de construção de conhecimento e de formação, bem como da falta de reconhecimento como instância da educação básica garantida pela legislação, sendo muitas vezes menosprezada, inclusive pelas políticas públicas.

Porém, mesmo com o levantamento realizado no Banco de Dados da Capes, senti a necessidade de realizar mais uma pesquisa de modo a observar de que forma as publicações científicas tratavam, nas suas discussões teóricas, os termos citados **“cuidar, brincar e educar”**. Para tanto, fiz mais um levantamento bibliográfico dos trabalhos completos contemplados nos Anais das reuniões nacionais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação).

Como recorte do estudo optei pelas reuniões nacionais que ocorreram do ano de 2011 a 2017 (últimos 5 eventos) no Grupo de Trabalho “Educação de crianças de 0 a 6 anos” (GT 07). Assim, foram analisadas as publicações das reuniões de número: 34, 35, 36, 37 e 38. Para o estudo apenas foram considerados os trabalhos completos, descartando as demais publicações como pôsteres e trabalhos encomendados.

Não fiquei muito surpresa quando não encontrei nenhum trabalho com os termos citados, nem quando os inseri de forma separada, como fiz na pesquisa anterior **“cuidar e brincar”**, **“educar e cuidar”**, porém como o interesse da pesquisa se dava também em realizar o levantamento acerca das produções que estavam sendo realizadas sobre a temática do trabalho voltado para as crianças pequenas e os bebês, alterei os termos da pesquisa para **“creche”** onde encontrei 11 (onze) trabalhos e com o termo **“bebês”** 08 (oito) trabalhos.

Cabe ressaltar que o processo de busca não possibilita inserir outros tipos de filtros, assim os termos colocados para a pesquisa, são procurados nos títulos e nas

palavras chaves dos trabalhos, pela ferramenta de busca. Isto resultou em três trabalhos: As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica, Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças? e Sobre importâncias, medidas Encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês, que apareceram concomitantemente nas duas pesquisas, quando utilizei os termos “bebês” e “creche”.

Assim com o termo “creche” foram encontrados os seguintes trabalhos:

Tabela 4 - Trabalhos levantados no banco de dados da Anped de 2011 a 2017 com o termo creche

AUTOR	TÍTULO	ANO
SCRAMINGNON, Gabriela Barreto da Silva	O lugar da creche na educação infantil	2011
CASANOVA, Leticia Veiga	O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem	2011
RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	2011
SIMIANO, Luciane Pandini. VASQUES, Carla Karnoppi	Sobre importâncias, medidas e Encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	2011
SANTOS, Núbia Aparecida Schaper	Você não tem motivo pra chorar - conversas sobre o choro das crianças nas creches	2012
COUTINHO, Angela Maria Scalabrin	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	2013
MATTOS, M. Nazareth de Souza Salutto de	Leitura literária na creche: o livro entre olhar, corpo e voz	2013
CONCEIÇÃO, Caroline M. Cortelini, FISCHER, Beatriz Daudt	Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje	2015
FURTADO, Michelle Abreu	Concepções de creche: uma análise em periódicos nacionais A1 e A2 da área de educação	2015
Flávia Maria de Menezes,	Onde estão as crianças da carochinha?	2017

Ligia Maria Motta Leão de Aquino	investigando a produção de conhecimento de uma creche universitária	
Soeli Terezinha Pereira, Adriana Aparecida Dragone Silveira	O direito à creche das crianças em situação de pobreza: o caso do Brasil carinhoso	2017

Fonte: Produção da pesquisadora

Após o levantamento dos trabalhos, realizei a leitura de todos os resumos, onde escolhi fazer a leitura somente de 01 (um) trabalho completo o de Simiano e Vasques (2011), pois o mesmo trata sobre a constituição do espaço da creche no Brasil. As autores apontam para a creche como um lugar para os bebês, voltado para as singularidades desses sujeitos e os diferenciam dos demais espaços escolares, de modo a garantir que as necessidades das crianças pequenas e dos bebês sejam supridas. Reforçam as autoras, que é necessário ir além das questões materiais e considerar

Olhar, valorar, as formas de ocupação e os sentidos estabelecidos entre bebês e adultos. Reconhecer a alteridade, a experiência. O delicado e sutil movimento do espaço constituindo-se em um lugar (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 2)

Assim o trabalho pauta-se na discussão e na interrogação se os bebês e os adultos subvertem e transgridem a infraestrutura e a falta de recursos materiais, ocupando-se das relações estabelecidas no espaço (SIMIANO; VASQUES, 2011). As autoras colaboram ao trazer para a discussão que o

[...] espaço da creche comunica mensagens, porém essas não são imutáveis. Adultos e bebês demonstraram que o espaço não está pronto, acabado. A partir da ocupação e das interações, percebeu-se o delicado processo do espaço constituindo-se em um lugar. No contexto investigado, enquanto a professora e auxiliar encontravam-se envolvidas nas ações pedagógicas de cuidado, os bebês transitavam livremente pela sala. Desfrutando de um tempo longe do olhar das educadoras, viveram outras relações além das estabelecidas com os adultos. O tempo e o espaço são companheiros da experiência. A dimensão humana, ao sustentar potenciais experiências, transforma o espaço em lugar (SIMIANO; VASQUES, 2011, p. 11-12).

Esse trabalho me ajudou a pensar nos espaços da escola não só como um espaço a ser ocupado pelos sujeitos, mas sim no espaço como “lugar”, lugar este onde as relações acontecem e se entrelaçam, pois é nas relações entre adultos e as crianças que o ouvir, o narrar e o interpretar de suas ações, gestos e palavras que o bebê atribui sentido ao mundo. A pesquisa mostrou como o professor pode ser um narrador nesta relação e sua importância para o conhecimento de mundo desses sujeitos, nas relações que o constituem no mundo, fortalecendo o papel desse como interlocutor dessa relação.

Os demais trabalhos não foram escolhidos para a leitura, pois mesmo apresentando o termo inserido no campo da pesquisa, apresentavam outros interesses e perspectivas sobre o trabalho na creche. Os trabalhos, explicitavam perspectivas teórico-metodológicas diferentes das propostas nesta pesquisa, ou porque apresentavam: o foco na leitura e escrita com bebês, nas formas de linguagem numa abordagem do corpo e das artes plásticas, estudo sobre políticas públicas para o atendimento de crianças e bebês, não sendo significativo para o campo que esta pesquisa pretende discutir, entre eles a organização do trabalho no berçário e na educação infantil, pautado no cuidar, no brincar e no educar e como essas relações implicam no fazer docente. Com relação a pesquisa com o termo “bebês” foram encontrados os seguintes trabalhos:

Tabela 5 - Trabalhos levantados na pesquisa ao banco de dados da Anped de 2011 a 2017 com o termo bebês

AUTOR	TÍTULO	ANO
SIMIANO, Luciane Pandini; VASQUES, Carla Karnoppi	Sobre importâncias, medidas e Encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês	2011
RAMOS, Tacyana Karla Gomes	Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?	2011
RAMOS, Tacyana Karla Gomes	As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?	2012
DAGNONI, Ana Paula	Quais as fontes de saberes das professoras de	2012

Rudolf	bebês?	
GUARNIERI, Gabriela De Campos Tebet ABRAMOWICZ, Anete	Constituindo o bebê como um conceito teórico no interior da sociologia da infância.	2013
COUTINHO, Angela Maria Scalabrin	As relações sociais dos bebês na creche: um estudo numa perspectiva sociológica	2013
Joselma Salazar de Castro	A constituição da linguagem entre os e dos bebês no espaço coletivo da educação infantil	2013
Castelli Carolina Machado, Coll Delgado Ana Cristina	Bebês que se relacionam com crianças mais velhas: cuidados e conflitos na educação infantil	2015

Fonte: Produção da pesquisadora

Após a leitura dos resumos de todos os trabalhos, optei pela leitura completa de dois trabalhos em virtude de tratarem de assuntos que atendem aos interesses de parte desta pesquisa, no que tange a organização do trabalho no berçário e a atuação docente junto aos bebês e crianças pequenas, assim li o trabalho de Dagnoni (2012) “Quais as fontes de saberes das professoras de bebês” e Ramos (2012) “As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras?”.

O trabalho de Dagnoni (2012) refere-se a um estudo sobre como os professores organizam suas práticas e quais saberes os constitui enquanto profissionais que atuam com crianças pequenas. Aponta para os saberes necessários de modo que o professor possa atender as necessidades das crianças que emanam desejos e necessidades de formas diferentes e tempos diferentes, e qual a natureza desses saberes. Faz uma crítica sobre a forma como os educadores que atendem a esta faixa etária são vistos e quais o níveis de formação que são esperados para a realização deste atendimento. Critica também o descompasso existente entre as necessidades dos adultos e dos bebês e para tanto toma como fonte de análise as rotinas dos berçários, trazendo para a discussão a importância da rotina para o desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Traz a questão dos tipos de saberes elencados por Tardif (2008, apud, DAGNONI, 2012) para a constituição do fazer docente e revela que o professor deve ser perceptivo as necessidades e aos indícios dos bebês. Discute a questão do cuidar e do educar do ponto de vista da puericultura onde traz a contribuição de alguns pediatras para

enriquecer as discussões, elucida sobre a organização do espaço nas instituições escolares e a importância das propostas externas, criticando as ações mecânicas que ocorrem na rotina escolar, como alimentação e higiene, além de salientar que elas estão completas de tensões, devidos ao rigor dos tempos e espaços que estão presentes na escola, em virtude do enrijecimento dos horários e das funções. E conclui quê

É a partir desta lógica organizacional própria das instituições é que os saberes do cotidiano da creche se fortalecem e adquirem identidade, pois são validados pelos profissionais diariamente atendendo principalmente as necessidades dos adultos. (DAGNONI, 2012, p. 10)

E ainda considera quê:

Os professores que atendem as classes de bebês, além de estarem mergulhados em saberes e práticas de sua experiência de vida e profissional, conforme constatado nas análises dos capítulos que se referem ao banho, troca de fraldas e alimentação, necessitam, sobretudo de práticas que estejam vinculadas a investigação e conhecimento da infância, uma vez que suas propostas de trabalho devem acontecer de forma intencional e comprometida. (DAGNONI, 2012, p. 12)

O outro trabalho lido foi o de Ramos (2012), onde a autora discute a questão da capacidade de autoria de crianças bem pequenas frente a realização de propostas elaboradas por suas professoras. O trabalho é resultado de um estudo e se orienta pela concepção de criança advinda da Sociologia da Infância que enxerga a criança como um ator social situado no tempo e no espaço (RAMOS, 2012). Apoia-se numa configuração da educação infantil, pautada nas experiências, no desenvolvimento dos sentidos, em situações contextualizadas, ricas e significativas, como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). A autora colabora com algumas discussões sobre como a criança tem sido vista nas organizações escolares e como os documentos oficiais tem trazido uma outra compreensão sobre a infância e as capacidades infantis.

Segundo Oliveira-Formosinho (2007, apud RAMOS, 2012, p. 03), a autora fortalece o argumento da relação dialógica entre adultos e crianças de modo a diminuir o distanciamento nas relações entre os sujeitos

ao defender a ideia de a criança ter um espaço de participação no fazer pedagógico baseada num processo dialógico de escuta e de negociações entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua codefinição pelos sujeitos aprendizes [...] esse modo de pensar a ação pedagógica contribui para reduzir a distância entre as propostas dos adultos e as iniciativas das crianças, promovendo interfaces entre seus interesses, necessidades e ideias na configuração didática.

Essa proximidade entre criança e o adulto faz com que as relações se efetivem de certa forma e se fortaleçam, estreitando os vínculos entre eles, rompendo com a visão autoritária Ades (2009, apud RAMOS, 2012, p. 03). A autora ressalta que a democratização na participação das crianças nos fazeres cotidianos na escola devem ser estimulados desde o berçário e discute sobre o posicionamento do professor, em ser um agente que garanta as crianças o direito de serem ouvidas, num processo de escuta e observação por meio dos indícios e pelos seus interesses.

Através do estudo realizado em sua pesquisa, a autora observou e atribuiu as professoras como produtoras de significados, criando instrumentos de recolha e de descobertas que promovem situações desafiadoras para os bebês, incentivando a exploração de diversos materiais e espaços, de encontro com outras pessoas, crianças e adultos, tendo como foco as escolhas e as predileções de cada uma (RAMOS, 2012).

Após a realização do levantamento de dados que realizei em ambas as bases de dados, fica clara a evidência da necessidade de se discutir qual a perspectiva do trabalho na educação infantil como um todo, atrelando as questões do cuidar, brincar e educar, além da busca por um caminho para a organização do trabalho pedagógico voltado para as crianças pequenas, num atendimento feito por professores. Cabe destacar a necessidade de discussão sobre a formação inicial dos professores e em serviço, no âmbito das relações para o atendimento dos bebês e crianças pequenas. A pesquisa feita na base de dados, ANPEd (2011 a 2017), mostra que o termo “bebê” tem aparecido em maior número nas pesquisas, e o número de publicações teve um aumento com o passar dos anos, e acredito que tal fato deva-se em virtude da inclusão da educação infantil nas políticas públicas, como educação básica e também dos documentos oficiais como, por exemplo, os

Parâmetros Nacionais de Qualidade para a educação Infantil Brasil (2008) que traz que

A relação entre o número de crianças por agrupamento ou turma e o número de professoras ou professores de Educação Infantil por agrupamento varia de acordo com a faixa etária: uma professora ou um professor para cada 6 a 8 crianças de 0 a 2 anos (p. 35-36).

A afirmação do atendimento em creches (para crianças de 0 a 2 anos) ser feito por professores, neste documento, reforça a questão que deve-se discutir e pensar na profissionalidade e no fazer docente deste profissional, que trabalha com crianças tão pequenas dotadas de singularidades e necessidades ímpares, e que antes não eram contempladas nas políticas públicas nacionais. Deste modo justifico meu interesse acerca das pesquisas com relação aos professores nos atendimentos de crianças pequenas.

Assim, levando em consideração o que já foi exposto, o levantamento no banco de dados e as pesquisas bibliográficas que realizei, o lugar de onde eu falo nesta trajetória, assumo e reforço meu posicionamento em realizar uma pesquisa narrativa, pois permite a compreensão dos sujeitos em seu cotidiano, onde o pesquisador possui a intencionalidade “[...] numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica [...]” (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 34).

Trago a questão da polifonia por se tratar da enunciação das múltiplas vozes que constituem os sujeitos. Em todo encontro há um sentido que é promotor de outros muitos sentidos (MATOS, 2008) e que afetam os sujeitos no e pelo encontro, porque as pessoas se encontram na e pela palavra.

Toda enunciação é voltada a alguém, é discursiva, tem um sentido e isso se dá *pelo* e *no* diálogo, como corrobora Amorim (2002)

[...] tudo que é dito é dito a alguém e deste alguém dependem a forma e o conteúdo do que é dito. Além disso, alguém irá relatar esse diálogo e isto vai ser feito em uma outra enunciação, dirigindo-se a um outro alguém e assim sucessivamente. (AMORIM, 2002, p. 3).

Assim pensar na palavra do outro e o lugar que ela ocupa é pensar, também nesse outro, na sua voz e o lugar que ele ocupa na relação. O discurso significa o pensar de alguém que “fala de um lugar social com outros tantos de outros tantos lugares, daí sua “natureza” dinâmica, polifônica e inacabada” Geraldi (2002, apud FREITAS, 2005, p. 25-26)

Dessa forma, é possível a mim, enquanto pesquisadora e sujeito da pesquisa, olhar para a minha própria prática, com um olhar outro, compreendendo melhor meu trabalho, e as relações nele permeadas que se entrelaçam e contribuem para a construção/ constituição de um coletivo.

Essa perspectiva de pesquisa está voltada para os sujeitos que fazem a escola, pois as contribuições dessas pesquisas podem vir a potencializar os processos de formação de outros sujeitos. Pesquisar a própria prática tem me possibilitado enxergar e compreender diversas lições e aprendizagens que tem contribuído para a minha formação e para o meu fazer enquanto docente e professora coordenadora.

Entrar em contato com as escritas dos sujeitos e suas experiências me possibilitou ter uma sensibilidade maior, estar mais intuitiva e atenta aos detalhes, a aquilo que está a margem, as minúcias (GINZBURG, 1989).

2 Do movimento à constituição de um olhar

Figura 1 - Metáfora de poesia de Manoel de Barros



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/575616396099664342/?lp=true>

2.1. A constituição da escola: dos sujeitos, das concepções, das práticas

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro (RIO CLARO, 2015), a instituição recebeu esta denominação através do Projeto de Lei de autoria do Vereador Agnelo Matos. Está localizada na Avenida M-22 n° 1177, no Jardim Progresso, tendo como bairros adjacentes: Jardim Azul, Jardim São João, Jardim São José e Grande Cervezão. Foi constituída por crianças oriundas desses bairros, alguns já matriculados em outras Unidades Educacionais do

Fico a refletir porque são os políticos que escolhem e nomeiam as escolas. Desconhecem muitas vezes a história e o trabalho realizado por educadores, que fazem o impossível e que trabalham em prol das comunidades e mereceriam ter seus nomes na memória das comunidades. Ou porque não ser a própria comunidade que que escolhe o nome de sua escola... coisas para se pensar..

entorno, tais como: Francisca Coan, Mitiko Nevoeiro, Rosa Pieroni, Santo Antonio, Victorino Machado e outros que iniciaram suas atividades escolares pela primeira vez na escola.

O prédio foi construído pela parceria entre o Governo Federal e Municipal, com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aparelhagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância, como já referido. O programa foi instituído pela Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e é parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação¹⁶.

As unidades construídas no âmbito do Proinfância são dotadas de ambientes essenciais para a aprendizagem das crianças, como: salas de aula, sala de informática, bibliotecas, sanitários, fraldários, recreio coberto, parque, refeitório, entre outros ambientes, que permitem a realização de propostas de experiências pedagógicas, recreativas, esportivas e de alimentação, além das administrativas e de serviço, como consta na página do programa no site do Ministério da Educação. O Programa repassa também recursos para equipar as unidades de educação infantil em fase final de construção, com itens padronizados ao seu funcionamento. Seu principal objetivo é prestar assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de educação infantil da rede pública.

A região em que a escola está inserida apresenta outras unidades escolares municipais e estaduais que atendem alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental II e Educação de Jovens e Adultos, igrejas católicas e evangélicas, Associação de bairros, Centro Comunitário e projetos para atendimento as crianças em período contrário do ensino fundamental I.

Como já foi apontado anteriormente o projeto estrutural foi desenvolvido pelo Programa Pró-Infância e conta com:

1 (uma) sala de direção: sala onde a diretora e a vice diretora realizam o trabalho

1 (uma) sala de reunião: utilizada para realização de HTPC'S, reuniões e horários de café;

¹⁶ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12317&option=com_content&view=article. Acesso em: 20 mai. 2016.

- 1 (um) almoxarifado pedagógico: onde ficam armazenados materiais de papelaria novos, livros paradidáticos;
- 2 (dois) banheiros na área administrativa: um masculino e um feminino;
- 1 (uma) secretaria/coordenação conjugadas: onde são feitos os atendimentos a comunidade, pais e professores em horários HTPI¹⁷;
- 1 (uma) recepção: espaço dotado de sofá para recepção da comunidade;
- 1 (um) pátio coberto: espaço onde são realizadas propostas diversas pelos educadores, aulas de educação física e usada para as refeições;
- 2 (dois) vestiários infantis: banheiros dotados de chuveiro, vasos sanitários infantis e adaptados para deficientes;
- 1 (uma) sala multiuso: sala onde são condicionados materiais pedagógicos, jogo, brinquedos, usada como sala de TV e sala de leitura;
- 1 (uma) sala de informática: onde se armazenam materiais diversos para construção de material pedagógico, fantasias, e tecidos;
- 2 (dois) banheiros adaptados para deficientes: porém seu uso foi adaptado para guardar materiais da educação física;
- 2 (dois) almoxarifados externos: utilizados para guardar ferramentas e materiais para jardinagem;
- 2 (dois) parques infantis: um parque com brinquedos menores voltado para as crianças dos berçários e maternais na areia e outro com brinquedos maiores voltado para crianças dos infantis no gramado;
- 1 (um) jardim sensorial: espaço onde pode ser feita a livre exploração pelas crianças, com materiais para se tatear, sentir aromas, desenhar, ouvir sons e visualizar movimentos;
- 1 (um) tanque de areia; espaço delimitado com areia fina tratada para a livre exploração das crianças;
- 2 (duas) áreas verdes; áreas gramadas para a execução de diversas propostas;

¹⁷ No ano de 2018, a sala de atendimento pedagógico foi separada da área administrativa, de modo que tanto os docentes, como os pais e eu enquanto PC pudéssemos ter mais tranquilidade e reserva nos atendimentos.

- 1 (um) estacionamento voltado para a guarda dos veículos dos funcionários;
- 4 (quatro) salas de berçário: para o acolhimento dos bebês, conta com banheiro anexo, sala de refeição, local para dormir, local para brincar e solário externo para a realização de brincadeiras e propostas de experiências;
- 2 (duas) salas de aula: para crianças dos maternais, com pia e com solário anexo externo para a realização de brincadeiras e propostas de experiências com brinquedos de parque;
- 2 (duas) salas de aula: espaço para a realização de propostas de experiências dos infantis, com solário anexo para a realização de brincadeiras e propostas de experiências;
- 1 (uma) cozinha industrial: destinada para o preparo de refeições de toda a escola equipada com os materiais adequados;
- 1 (uma) cozinha para funcionários: espaço para o armazenamento de alimentos dos funcionários e docentes, conta com geladeira, fogão e pia;
- 2 (dois) vestiários para funcionários: um feminino e um masculino, dotados de chuveiros e vasos sanitários;
- 1 (um) almoxarifado para o armazenamento de produtos de limpeza;
- 1 (uma) despensa: para o armazenamento de alimentos em geral;
- 1 (um) almoxarifado da cozinha: para o armazenamento de carnes e perecíveis, conta com freezer e geladeira;
- 1 (uma) lavanderia: conta com eletrodomésticos, bancada e armário;
- 1 (uma) rouparia: local destinado a guarda de roupas de uso coletivo tais como: lençóis, fronhas, edredons, toalhas;
- 1 (um) espaço externo com pia: para higienização de materiais, grandes painéis e secagem de materiais diversos;
- 1 (um) teatro de arena: voltado para a realização de apresentações diversas.

Reportando-se a organização do espaço físico partilho com Pinto e Cachel (2011) e suas considerações acerca da importância da arquitetura de uma escola já que ela revela nuances acerca do trabalho pedagógico a ser realizado, uma vez que a divisão e construção dos espaços indicam concepções de criança, de

aprendizagem e infância. Para a mesma autora, para que um espaço se configure como propulsor do desenvolvimento infantil é necessário que seja pensado e organizado a fim de atender ao que se propõe, visto que as crianças permanecem muito tempo de seu dia na escola, bem como na sala de referência, portanto esse espaço precisa ser agradável, flexível, acolhedor, desafiador, de modo a proporcionar possibilidades de brincar, de segurança e ainda, de desenvolvimento integral infantil (PINTO; CACHEL, 2011). É no espaço físico e concreto que as crianças pequenas experimentam suas primeiras sensações, onde estabelecem as relações com as pessoas e o mundo externo, assim, o espaço adequado é fundamental na constituição dos sujeitos, sendo elemento significativo no currículo e fonte de experiências e aprendizagens.

Figura 2 - Instalação do jardim sensorial



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

Como elucida Rosemberg (1999, p. 23) “planejar um espaço que estimule a inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguçe sua curiosidade é fundamental para desenvolver um bom trabalho”. Para que o trabalho se faça de forma a atender as necessidades das crianças pequenas, penso que os campos de experiência seriam a abordagem mais adequada. Corroboram para essa discussão os autores da pedagogia da infância Fochi (2013), Barbosa (2008), Kishimoto

(1988), Bondioli e Mantovani (1998) que nos mostram que a aprendizagem ocorre por uma abordagem relacional na interação entre a criança e o mundo, entre os adultos e as crianças, entre as crianças e as outras crianças. É uma pedagogia que reivindica estar aberto para a complexidade que é conhecer e conhecer-se de uma forma mais sensível e estética. Freire (2011), ao dizer sobre a estética na Educação coloca quê

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer cientificamente que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional (FREIRE, 2011, p. 10).

Partilho com o autor sobre esta perspectiva, quando o mesmo fala em “ousadia” que em minha concepção remete ao educador se deixar afetar pela criança, por sua história, sua cultura, suas singularidades, onde ele consiga se mobilizar pelo cotidiano, pelo vivido, sentindo as durezas e asperezas, mas enxergando as belezas nas tessituras do dia a dia.

Figura 3 - Instalação do panelário



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2017

2.1.1 *O início: a construção de um real*

Realizei vários estudos na tentativa de dialogar com autores que me trouxessem aportes teóricos para relacionar a organização e constituição dos espaços, de modo a conseguir tanto organizar o meu projeto de trabalho e me inscrever como professora coordenadora para participar do processo seletivo, como já apontado anteriormente, bem como para auxiliar na construção da proposta pedagógica da Unidade Escolar. A partir daí, ancorada nos estudos explicitados no meu Plano de Trabalho (BETEGHELLI, 2014) iniciei o delineamento e os encaminhamentos coletivos para a construção da proposta pedagógica em conjunto com os docentes, educadores e funcionários da unidade Escolar. Para tanto me utilizei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) que aponta sobre a importância da proposta pedagógica como orientador das práticas educativas.

Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são educados e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar (BRASIL, 2010, p. 12).

O fragmento acima refere-se a importância que a Proposta Pedagógica tem para a constituição e elaboração do trabalho pedagógico na escola, a importância que ela tem para a organização da escola como um todo, pois é o documento que norteia quais os caminhos o grupo deve trilhar, como o trabalho será desenvolvido, quais as concepções de sujeito, de infância e de criança que são revelados e acima de tudo qual é a visão sobre educação, que o grupo acredita e adota na formação dos sujeitos.

Para elucidar sobre a história e a trajetória da Escola Maria Hartung faz-se necessário que sejam feitas as devidas caracterizações. Como escolhi o ano de 2016 para a realização da pesquisa, me reporto as informações deste ano. Assim no ano de 2016 a Escola contava em seu quadro de docentes, com onze profissionais,

sendo dez professores titulares de cargo e um professor do Quadro II¹⁸. Entre os professores um corresponde a disciplina do Projeto Especial (professor efetivo que ministra aulas de projetos especiais em música ou raciocínio lógico para as turmas durante o HTPI¹⁹ do professor regular), e outro de educação física PEB-II (Professor de Educação Básica II), os demais são professores PEB-I (Professor de Educação Básica I). Além dos docentes, a Unidade Educacional conta com um quadro 18 (dezoito) agentes educacionais²⁰, 01 (uma) auxiliar administrativo, 03 (três) cozinheiras, 04 (quatro) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) auxiliar geral. Todos esses profissionais são considerados pela equipe gestora como educadores e participam dos momentos de formação, nos espaços coletivos da escola.

A equipe gestora é composta de 1 (uma) diretora de escola, 1 (uma) vice-diretora e 1 (uma) professora coordenadora.

Conta com 02 (duas) classes de Berçário I, 02 (duas) classes de Berçário II e 01 (uma) classe de Maternal I, 01 (uma) classe de maternal II, 01 classe de Infantil I e 01(uma) classe de Infantil II, com capacidade para 123 crianças, todos atendidos em regime integral das 7h00 às 17h00.

A seguir explicito a idade das crianças para cada segmento:

- Berçário I – crianças de 04 meses a 11 meses
- Berçário II – crianças de 1 a 2 anos
- Maternal I - crianças de 2 a 3 anos
- Maternal II – crianças de 3 a 4 anos
- Infantil I – crianças de 4 a 5 anos
- Infantil II – crianças de 5 a 6 anos

¹⁸ O cargo de professor do quadro II foi criado através da Lei Complementar 043/2009 trata-se de um professor estatutário, que permanece com sede na SME, e assume, em atribuição anual classes dos profissionais designados a suporte pedagógico, como: coordenador pedagógico, vice diretor e professor coordenador.

¹⁹ HTPI refere-se ao horário de trabalho pedagógico individual, que o professor realiza dentro da jornada. Para que ele consiga esse momento de formação um outro professor, seja de educação física ou projeto especial (artes, musicalização ou raciocínio lógico matemático) assume sua turma.

²⁰ A partir a Reforma Administrativa, Lei Complementar nº 089 de 22 de dezembro de 2014 houve a alteração da nomenclatura e pareamento dos cargos: monitor de creche, monitor de ensino e monitor de inclusão, desta forma tais cargos não são considerados diferentes e sim todos considerados como agentes educacionais podendo exercer apoio pedagógico na educação infantil (alunos de 4 meses a 6 anos, ou atendimento a alunos de inclusão) no mesmo segmento de ensino.

As classes de berçário I, berçário II e maternal I e II, correspondem a Etapa I da Educação Infantil e as do infantil I e II correspondem à Etapa II da Educação Infantil. A relação entre o número de crianças por turma, agente educacional e professores varia de acordo com a faixa etária, seguindo a Legislação vigente ficando assim estruturado:

- Berçário I atuam 01 (uma) professora no período da manhã e 02 (duas) agentes educacionais, para 10 crianças;
- Nas classes de Berçário II atuam 01 (uma) professora no período da manhã e 02 (duas) agentes educacionais, para 10 crianças;
- Nas classes de Maternal I atuam 01 (uma) professora no período da manhã e 02 (duas) agentes educacionais para 20 crianças;
- No Maternal II atuam 01 (uma) professora no período da manhã, 01 (uma) no período da tarde, 01 (um) professor de Educação física, 01 (uma) professora de Projeto Especial no período da manhã e outra a tarde e 01 (uma) monitora, para 21 (vinte e uma) crianças;
- No Infantil I, atuam 01 (uma) professora no período da manhã, 01 (uma) no período da tarde, 01 (um) professor de Educação física, 01 (uma) professora de Projeto Especial no período da manhã e outra a tarde e 01 (uma) agente educacional para 21 (vinte e uma) crianças;
- No Infantil II atuam 01 (uma) professora no período da manhã, 01 (uma) professora no período da tarde, 01 (um) professor de Educação física, 01 (uma) professora de Projeto Especial no período da manhã e outra a tarde e 01 (uma) agente educacional, para 21 (vinte e uma) crianças.

Esta organização atende ao Decreto Municipal nº 9221/2010, de 22/12/2010, que dispõe sobre a definição de Módulo de Pessoal das Unidades Educacionais do Município de Rio Claro e dá outras providências. O número de crianças em relação ao de funcionários é suficiente para realizar um trabalho coeso e de qualidade, em virtude de todas as salas receberem atendimento de uma agente educacional que compartilha da organização do trabalho junto com o professor, o que é uma singularidade desta escola, no que tange no atendimento de crianças de 3 a 6 anos. No período da manhã o atendimento é realizado por professor e agente educacional

nas classes de berçário I e II, e no maternal I, além da professora titular, conta com 1 (uma) professora de projeto especial (professor efetivo que ministra aulas de projetos especial em musicalização enquanto o professor regular da classe realiza Horário de Trabalho Pedagógico Individual e também 1 (um) professor de educação física.

A Escola Maria Hartung, apresenta uma forma de organização singular no que tange a constituição do trabalho, sendo que há agentes educacionais em todas as turmas do Berçário I ao Infantil II, em período integral, de modo a atender inclusive as demandas do trabalho pedagógico indicado no documento de *Orientação Pedagógica para o Projeto Piloto implantado nas escolas de Educação Infantil* (RIO CLARO, 2016).

Nas salas de Maternal II, infantil I e II, além de 1 (uma) agente educacional por turma, há professores no período da manhã e no período da tarde, professores de sala, professores de projeto especial e de educação física.

Um fator que cabe ressaltar é que como a escola foi inaugurada durante o ano letivo de 2014, houve ingresso de novos professores na rede, porém tais professores não tiveram opção de ir para outras escolas ou mesmo outra modalidade de ensino, pois tinham que permanecer na escola em virtude de questões burocráticas para não perderem o concurso²¹. Tais professores obrigatoriamente ao final do ano letivo também deveriam entrar no processo de remoção²², o que se difere do grupo de funcionários que tiveram a oportunidade de escolher a vaga pelo processo de transferência no ano anterior e que compunham a equipe escolar. E porque ressaltar tal questão? Porque acredito, que o envolvimento por parte dos educadores e o sentimento de pertença atravessam o fazer pedagógico e traz movimento ao processo e a dinâmica da escola. Portanto os professores estavam na escola, não porque compartilhavam dos ideais ou mesmo das concepções que juntos foram construídos, ou porque gostavam de trabalhar com a educação infantil, mas sim porque fizeram a escolha de estar ali por uma questão burocrática. Tal questão ao meu olhar fez a diferença para a organização do

²¹ No município de Rio Claro o concurso público é realizado para professor PEB-I, não sendo concurso específico para a educação infantil ou o ensino fundamental.

²² Decreto nº 9435/2011 que dispõe sobre o processo de titulares de cargos de Professor de Educação Básica I, Quadro I, Professor de Educação Básica II, educação física e educação especial e diretor de escola da Rede Municipal de Educação de Rio Claro.

trabalho no ano de 2014, a se comparar com os anos posteriores, onde os professores se transferiram por escolher estar nesta escola e por compartilhar das concepções e propósitos do grupo e da comunidade como descrevo no registro do meu Diário de campo.

O grupo de funcionários parece bem empenhado e comprometido, as monitoras são muito pró ativas e já conhecem a organização do trabalho, o que facilita a execução do mesmo. As monitoras da etapa II disseram que estranharam um pouco a rotina e que se cansavam muito no início, mas agora já se acostumaram. Quanto aos professores novos, apesar da pouca experiência de alguns e a pouca afinidade com o ensino infantil, percebi que grande maioria está comprometida em realizar um trabalho coerente, apesar das dúvidas em como fazê-lo, mas mostraram-se abertos em receber dicas e orientações. Creio que a maior dificuldade é apresentada pelas professoras, que já possuem experiências anteriores no ensino infantil e desta forma não estão abertas a novas propostas, mas com o tempo iremos conseguir um espaço maior para auxiliá-las (Diário de bordo da P.C. de Julho de 2014).

Este fragmento, escrito em 2014 reflete as dificuldades encontradas por mim em desenvolver um movimento de coletividade e enaltecimento do protagonismo infantil em um grupo, onde alguns membros não queriam “estar” ali, nem partilhar daquela proposta, pois já traziam concepções prontas e acabadas sobre o trabalho que deveriam realizar.

Alguns não estavam abertos ao diálogo, nem a tentativas e novas formas de possibilitar as crianças diversas possibilidades de experimentação pelos sentidos. Muitos desses professores fundamentava o trabalho com práticas tradicionais, amparados por atividades em papel, para legitimar suas práticas apresentando uma concepção adultocêntrica no fazer docente, onde o professor é detentor do controle e do poder, e a criança é compreendida como executora de propostas prontas, e muitas

Pensei em desistir muitas vezes, pois só o planejamento anual levou 3 meses para que pudesse ser finalizado. Depois acompanhei dentro de sala o trabalho de alguns professores, para que as crianças não se machucassem em virtude dos conflitos entre alunos que existiam e que a professora não conseguia conter e em muitas vezes, nem enxergar que ocorriam. Sei que esse é o meu olhar sobre o acontecimento, são minhas inquietações e que de outro ponto de vista, certamente a história seria outra. Mas como autora desta escrita/ pesquisa trago as minhas ansiedades e minhas dificuldades na realização do meu trabalho junto ao grupo, em especial de acompanhamento e orientação, que foi o início dos trabalhos na escola de 2014 e 2015.

vezes sem sentido para os mesmos.

Porém com o passar do tempo esses professores acabaram por deixar a Unidade Escolar²³, por razões diversas e outros professores foram escolhendo estar nessa escola, pelo trabalho e pela proposta, sendo a rotatividade de professores ser bem pequena de 2015 até os dias atuais.

Não é possível falar sobre a organização do trabalho da Escola Maria Hartung, sem se remeter a algumas questões que envolvem os momentos de estudo no Grupo de Estudos da Educação Infantil da Rede Municipal de Rio Claro, e que antecederam a criação da própria escola, pois as discussões e as experiências realizadas e conversadas no grupo, refletiram na história e na constituição da escola como um todo.

Particpei do Grupo de estudos de Professoras Coordenadoras da Educação infantil, a partir de 2012. Os estudos realizados no grupo promoviam um movimento e impulsionava a procura por novas formas de se fazer na escola, e de proporcionar novas experiências às crianças ancoradas em estudos e motivadas pelo que trazia a legislação vigente, como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil. O grupo disparou algumas propostas de reflexões e mudanças que era necessário haver na Rede municipal de ensino de Rio Claro, a partir de 2014.

Tais estudos motivaram o grupo a pensar e refletir sobre algumas questões postas na LDBN (BRASIL, 1996) sobre o trabalho na educação infantil, e como o olhar para o educando como um ser integral como é apresentado em seu Artigo 29, que elucida que

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus **aspectos físico, psicológico, intelectual e social**, completando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p. 11) (grifo da autora)

Levando em consideração a legislação e as demandas que ocorriam nas escolas, chegou-se após diversos estudos e discussões, a um consenso pelo grupo,

²³ Ao término do ano de 2014, apenas quatro professores de um total de 10, permaneceram na U.E., os demais se removeram para outras escolas infantis e de ensino fundamental do município. No ano de 2015, recebemos sete novos professores que escolheram a Escola e sua proposta de trabalho, para estar e ali ficar.

que havia a necessidade de se pensar em outra forma de organizar o trabalho pedagógico na E.I., onde os conteúdos pudessem estar integrados, pois a concepção de criança daquele grupo via a mesma como um ser integral, protagonista de suas ações, autora e criadora e não como uma “caixinha”, compartimentada de saberes, como trazia os Referenciais Nacionais para a Educação Infantil.

A priori as professoras coordenadoras (PCs) foram convidadas, a pensar em uma nova forma de organizar o trabalho, tendo em vista o protagonismo dos educandos, as interações e as brincadeiras, levando em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A coordenadora da E.I. que, como assinalado anteriormente, era Josiane Tomasella Bordignon, levou o grupo a discutir e estudar sobre as necessidades e as capacidades das crianças e dos professores.

De 2012 a 2014, o grupo realizou estudos diversos sobre temas ligados ao desenvolvimento infantil sendo que um trabalho de estruturação foi elaborado, após as discussões, de modo a promover a escuta e a reflexão das PCs.

Após diversos encontros, chegou-se a uma questão, de que seria necessário pensar em alguns aspectos que necessariamente não poderiam deixar de serem contemplados nas rotinas das classes de educação infantil, levando em consideração as DCNEI'S (2010) que estabelecem as interações e brincadeiras como eixos norteadores para o trabalho. Assim foi pensado que a rotina, a chamada, os processos de leitura e escrita, o desenho e a noção de calendário seriam importantes de estar presentes nas escolas de educação infantil cotidianamente. Para tanto era necessário que todos os professores do segmento realizassem tais propostas diariamente, utilizando-se claro, de estruturas, recursos e técnicas diferenciadas

Apesar da grande maioria das escolas partilharem das mesmas concepções sobre criança, infância e aprendizagem, haviam algumas poucas, onde era muito forte e muito presente um posicionamento adultocêntrico por parte dos professores e as vezes até pela gestão, onde os professores não possibilitam a autoria e o protagonismo das crianças, onde não se valorizava a produção, e não se considerava as possibilidades de escolha e co-responsabilidade por parte dos educandos. Pra mim sempre foi um grande desafio conceber um trabalho sem a participação das crianças e eu ficava muito incomodada com falas e postura por parte de algumas coordenadoras. Uma certa ouvi, que os professores...

respeitando a realidade de cada escola, de cada cultura e de cada sala de aula. Pois algumas dessas questões não eram praticadas por muitos professores das demais escolas, como foi levantado por dados no grupo de estudos.

A partir dessas implicações, chegou-se a conclusão de que algumas ações formativas deveriam ser oferecidas a todos os professores da educação infantil da Rede Municipal sobre os temas que foram levantados pelo grupo de PC's, acreditando na importância desses momentos na formação docente.

Desta forma, foram organizados grupos de trabalhos entre as professoras coordenadoras, com os temas: chamada, rotina, projetos e atividades sequenciadas, raciocínio lógico, desenho, cultura escrita. As professoras coordenadoras em grupos elaboraram materiais para as formações que ocorreram nos HTPC'S com todas as escolas da educação infantil da Rede Municipal que na ocasião somavam 36 unidades.

Para que as formações pudessem ser realizadas, foi elaborado um cronograma para a organização de HTPC'S coletivos entre as escolas, no espaço da SME. Tais ações formativas tiveram início no ano de 2014 e perduraram até o ano de 2016.

Os estudos com o grupo de coordenadores deu continuidade onde foram sendo ampliadas as discussões, em especial sobre a possibilidade de escolhas pelas crianças, na escolha de histórias, brincadeiras, propostas de experiências, e foi observado que havia a necessidade de o trabalho ser mais organizado e ter os mesmos fios condutores para todas as escolas do município, no que tange aos objetivos para cada faixa etária.

A cada encontro, ocorriam discussões nas pautas do dia e os temas eram elencados pelos grupos, porém sempre chegava-se a um divisor de águas, onde ficava muito claro as diferenças significativas que ocorriam nas práticas e posturas de algumas escolas e de alguns professores da Rede, trazidos nas falas das PC's.

... não deixavam as crianças falar na roda, pois o que elas traziam era inapropriado para ser contemplado na escola, que trata-se de um lugar da cultura, e não seria adequado permitir algumas falas". Fico a me perguntar o que é adequado, e se não permitir a fala não seria uma forma de censura, de desrespeito pela cultura daquela criança e sua família. Me faz pensar que apesar dos estudos ainda há muitos educadores, com uma visão de acabamento, de enrijecimento sobre o saber.

Levando em consideração as angústias dos PC's e seguindo o fluxo das discussões e do movimento que se faziam presentes, foi proposta a elaboração de um documento de modo que as intenções e objetivos fossem elencados desde o berçário I (crianças de 4 meses a 11 meses) ao infantil II (crianças de 5 a 6 anos), atendendo a demanda da elaboração do Currículo integrado da Rede Municipal de Rio Claro. Para que tal objetivo fosse atingido foi necessário o comprometimento do grupo com relação ao levantamento do aporte teórico, materiais e estudos do que se era pretendido. Ficou estabelecido então, que não iria mais se utilizar dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, tendo em vista que tal documento trazia a elucidação de um trabalho voltado para as áreas do conhecimento: artes, matemática, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, música e movimento, e o grupo compreendia que a criança era vista e compreendida por esta concepção de forma segmentada.

Os documentos mais recentes como as DCNEI, os Parâmetros de qualidade na E.I. e após a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴ não seguem tal organização, onde ambos convergem para um olhar da formação integral dos educandos pautado nas experiências e vivências infantis.

A partir de tal questionamento, ficou compreendido pelo grupo que os aspectos de desenvolvimento elencados nas DCNEI'S seriam a forma mais coerente de organizar o currículo na E.I. tendo em vista os objetivos propostos e as concepções reveladas pelo grupo sobre: criança, infância e aprendizagem.

Após discussões e uma organização sistemática de estudos, foi elencado durante as reuniões do Grupo de Estudos, os objetivos desde o berçário até o infantil II, sendo que tal processo perdurou durante o ano de 2015 a 2016. Cabe ressaltar que nesta trajetória os PC's levaram essa

Me recordo de muitas vezes ser menosprezada por outros gestores em reuniões, quando fiz alguns comentários de práticas que eram realizadas na escola. Os olhares, os risos, os comentários baixinhos sempre ocorriam, e ocorrem até hoje. Uma vez uma colega P.C. me disse que depois que uma de suas professoras foi trabalhar na Maria Hartung, no outro período, que ela só criticava a escola dela e comparava suas ações enquanto coordenadora com as minhas, e que parecia que tudo na Maria Hartung era perfeito.

²⁴ A BNCC foi homologada em dezembro de 2017, apesar de ser citada nesta discussão não foi utilizada como referência neste trabalho.

discussão às escolas, onde traziam delas as contribuições dos professores para auxiliar neste processo.

A Escola Maria Hartung foi a primeira escola a realizar a organização do trabalho por aspecto de desenvolvimento²⁵ (afetivo, físico, social e intelectual). Em 2014 quando iniciou-se o trabalho nesta perspectiva, foi um grande desafio, porque implicou em escolhas feitas por mim e pela direção e tais escolhas trouxeram questões outras, como aparece neste registro, onde aponto o peso de ter uma responsabilidade desta natureza, e como os olhares mudam para você, as falas que emergem, as “desimportâncias” com que os sujeitos apontam para o seu trabalho.

Às vezes sinto muita responsabilidade e um peso grande sobre nossas ações enquanto escola, tendo em vista que o que implantamos aqui pode ser levado às demais escolas e isso é muito sério, infelizmente esta responsabilização pelo trabalho não é entendido por muito dos educadores que aqui trabalham. Quem sabe um dia eles entendam o que é isso... me incomoda algumas posturas por parte de alguns funcionários que não compreendem nosso esforço por fazer algo a mais, por não compreender nosso movimento em resistir a tudo aquilo que é imposto e rígido, a minha postura como professora coordenadora deve ser firme e os olhares e as palavras já são outras pra mim e às vezes acabam por misturar os sentimentos (Registro no diário de bordo da P.C. do mês de Março de 2015)

Muitos servidores públicos cumprem seus horários e seu trabalho de forma natural. Trabalham anos, fazendo as mesmas coisas, da mesma forma, com a mesma intensidade. Porém na minha visão sobre o serviço público, trata-se de uma concepção muito reducionista. Penso que cada dia é possível fazer a diferença, não desisto diante das dificuldades, não me conformo com elas; estudo, trabalho, reflito, luto, me empenho e por isso acabo por exigir mais, de mim mesma e do outro. E talvez tenha sido por isso que o processo de escrita e reflexão que realizei nesta dissertação me fez enxergar muitas falhas e contradições na minha trajetória e desta forma tenha me doído tanto falar de mim e do meu trabalho. Lima, Geraldi e Geraldi (2015), argumentam acerca da importância de se pesquisar sobre a própria prática e como explicitam que esse movimento pode ser dolorido e sentido pelo pesquisador.

²⁵ O trabalho considerando os aspectos do desenvolvimento é apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Visa contemplar questões acerca do desenvolvimento físico, desenvolvimento intelectual, desenvolvimento afetivo e intelectual, em uma mesma proposta. Sendo possível observar diferentes objetivos para cada faixa etária levando em consideração as singularidades das crianças e de cada escola.

Cientes da responsabilidade de pesquisar a própria prática, os sujeitos reconhecem que a constituição em torno da investigação narrativa do vivido é dolorosa, porque a palavra é arena de luta, lugar de embate de múltiplas percepções sobre o trabalho, sobre a natureza, sobre o modo de viver, de dizer o mundo e de se dizer nele. Trata-se de um eu aberto e inconcluso, susceptível aos discursos compartilhados. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 31).

As crianças da escola pública não são menos que quaisquer outras crianças, mas já ouvi de algumas pessoas ao se referir aos alunos: “pra eles está bom isso”, como se as crianças da escola pública não fossem dignas de receber o atendimento respeitoso que merecem. Esta questão é muito forte em mim e me incomoda tanto, creio que seja em virtude das diversas dificuldades pelas quais eu passei na minha vida, pelas injustiças que sofri na adolescência, e pelo descaso das políticas públicas para com o que é público.

Retomando, contudo, sobre a organização do planejamento, já no ano de 2016 algumas escolas organizaram os planejamentos levando em consideração os objetivos elencados no documento da Orientação Curricular da Educação Infantil, porém tal organização era facultativa. Só em 2017 todas as escolas de educação infantil da Rede organizaram os planejamentos pautados nos aspectos de desenvolvimento, que são eles: afetivo, social, físico e intelectual contemplados na Orientação Curricular da Educação Infantil.

Tal documento foi finalizado em dezembro de 2016, e foi publicado oficialmente na página da Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro, sendo esta forma de trabalho e o modo como a Rede compreendeu o trabalho na educação infantil e como ele deveria ser e estar organizado.

A fala dessa colega e outras, me fazem pensar que ser comprometida e ter amor pelo que se faz é errado, porque muitas vezes eu penso na escola em primeiro lugar, deixo minha família em segundo plano, preparando material, estudando, me dedicando muito, para que no final de tudo, as crianças possam ser beneficiadas, não me vanglorio com isso, porque na minha concepção só faço o meu trabalho. E não faço sozinha, porque o grupo escolar, inclusive a comunidade me auxilia e muito. Muitas vezes chorei e me entristeci, algumas vezes jurei me calar, me calei, mas não conseguia não ser eu.

De acordo com os documentos norteadores para a organização do trabalho pedagógico, e pela postura assumida pela Equipe Escolar, a Escola Maria Hartung

construiu uma proposta pedagógica mais ativa valorizando as brincadeiras e interações, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e com a Orientação Pedagógica para o Projeto Piloto implantado nas escolas de Educação Infantil (RIO CLARO, 2016), elaborado pela Secretaria Municipal da Educação, para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A Concepção de infância desvelada²⁶ pelo grupo escolar, enxerga nos campos de experiências como a forma mais adequada de proporcionar as vivências para as crianças. O trabalho com os campos de experiência como aponta Fochi (2015)

consiste em colocar no centro do projeto educativo o fazer e o agir das crianças [...] e compreender uma ideia de currículo na escola de educação infantil como um contexto fortemente educativo, que estimula a criança a dar significado, reorganizar e representar a própria experiência” (FOCHI, 2015, p. 221).

Pois olhar para o que emerge das crianças é valorizar suas culturas, seus fazeres e possibilitar a autoria à elas e a partir delas, elaborando propostas de construção de conhecimento, com significado e sentido.

Quando falo em uma proposta de trabalho mais “ativa” me refiro a concepção trazida por Rinaldi et al. (2016) quando a autora fala sobre a escuta ativa, como a busca por significado tanto para as crianças como para os educadores. A autora questiona, como podemos ajudar as crianças na busca por sentido e significado no que fazem, no que vivenciam e no que encontram.

Ela ressalta a dificuldade de se encontrar tal significado uma vez que as crianças possuem tantos pontos de referência em suas vidas: “a família, a televisão, a escola e os locais que frequentam” (RINALDI et al., 2016), porém ressalta que:

Ainda assim, não podemos viver sem significado, porque isso deixaria nossas vidas sem identidade, esperança ou noção de futuro. As crianças sabem disso; elas têm o desejo e a habilidade de procurar pelo significado, porque da vida e de si mesmas assim que nascem. É por isso que nós, em Reggio, vemos as crianças como seres ativos, competentes e fortes,

²⁶ Me permito a fazer tal afirmação pelo que vejo nos documentos da Escola, nas escritas dos educadores e em suas ações no cotidiano.

explorando e encontrando significado, e não como predeterminadas, frágeis, carentes e incapazes (RINALDI et al., 2016, p. 235).

Assim pensar em uma proposta ativa, requer lançar-se ao movimento da escuta, onde o educador precisa ouvir as crianças e suas necessidades e a partir daí elaborar e reelaborar, questões para o desenrolar do trabalho pedagógico. Para tanto requer um sensibilizar-se pela criança e seu querer, para que seja possível identificar o que é de interesse ou de curiosidade dela. Esse exercício de escuta tem sido algo que tenho chamado a atenção dos educadores a refletirem sobre, e tem se refletido nas ações junto as crianças, como é elucidado nesta experiência da professora Vitória. A professora apesar de ter realizado o planejamento de uma proposta, que foi abarcado pelos interesses das crianças nas ações de um projeto da turma, lançou-se a escutar o que despertou o interesse e curiosidade nas crianças durante a vivência da mesma:

[...] a proposta da chamada utilizada na terça e quarta feira foi da letra inicial com a caixa de objetos variados. Na terça surgiu um questionamento sobre “o que é sílaba”, pois falei a eles sobre a palavra PRATO que era um objeto da caixa e disse que começava com uma sílaba complexa (difícil). M. perguntou: “mas o que é sílaba?” Expliquei a eles que é cada pedacinho da palavra e contamos as sílabas dos nomes e dos objetos. Agora querem contar as sílabas de tudo que falam. Foi bem engraçado. Para a próxima semana trarei um jogo “Batalha das palavras” que tenho no fundamental sobre a quantidade de sílabas das palavras, pois eles ficaram bem curiosos sobre essa questão... (Relato da professora “Vitória” do Diário de Bordo da semana de 03 a 07/06/2016).

É observado, que embora a professora tenha realizado o planejamento, que ela permitiu a possibilidade da adequação do mesmo em virtude de atender aos interesses e anseios das crianças sobre um determinado assunto, levando em consideração os processos de curiosidade e motivação das crianças, pois escutou o que as crianças falaram. Assim o escutar é fundamental para a mobilização de uma proposta ativa. É perceptível que com o decorrer dos anos, os docentes que permaneceram na equipe escolar, foram cada mais se sensibilizando com as ações e interesses das crianças, criando espaços para a experimentação e as vivências.

Assim com o passar do tempo, é notado que os educadores foram e vão se apropriando dos fazeres de forma mais dinâmica, atendendo as necessidades das

crianças. O olhar foi e vai sendo mais sensibilizado e assim novas práticas foram e vão se construindo. Com isso é possível dizer sobre a constituição desta escola, enquanto espaço de formação e de transformação, não só do fazer pedagógico, mas também das posturas dos educadores que foram se construindo, e se constituindo numa relação ao longo desse percurso.

Figura 4 - Propostas de experiências no berçário II



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

Ao abrir-se a escuta valoriza-se as ações, gestos e falas dos pequenos, assim as observações do trabalho cotidiano dos educadores vão se tornando cada vez mais detalhadas, onde os mesmos começaram a trazer mais riqueza de informações aos registros elaborados, pois começaram a valorizar mais as relações e interações das crianças e as verem com um outro olhar. Cada reação das crianças diante das propostas, do novo e de suas ações vão sendo valorizadas e compreendidas pelos educadores. No relato da professora Carolina ela descreve sua observação sobre a

experiência pela primeira vez das crianças no contato com a maria mole e como cada uma reagiu diante da situação.

Interação dos alunos do B I A com a Maria mole.

E²⁷.: Experimentou a maria mole mas brincou pouco com meleca de maria mole.

N.: Não quis provar a maria mole e nem brincar.

L. M.: Ficou com ânsia ao provar e nem quis brincar.

A.: Não quis experimentar e parecia sentir nojo da meleca.

Ae: gostou do sabor. Também parecia sentir nojo.

G: Nos surpreendeu. Gostou do sabor e de brincar com a meleca. Fiquei surpresa com a reação deles diante da experiência (Relato da professora Carolina no DB da semana 01 a 05/08/2016).

É possível compreender a partir do registro da professora, a importância que ela dá a cada reação das crianças diante do novo, o respeito para os comportamentos de rejeição quando os bebês não querem brincar ou sentem nojo diante do material proposto, mostra o encantamento que eles e ela tiveram e como essa relação de intimidade foi se construindo.

Questiono o porquê dela registrar essas impressões? Seria para reelaborar a proposta, para criar novas propostas, para valorizar as ações das crianças sobre os objetos, para registrar os acontecimentos como forma de acompanhar o trabalho, legitimando a potência de seu trabalho e a profissionalização da professora no berçário? Questão essa que me revela as concepções de criança dessa educadora e como ela enxerga a autoria das crianças em poder ou não, querer ou não agir sobre o objeto proposto, que desvela em suas ações enquanto educadora a frente de um grupo de bebês. Para mim, enquanto formadora observar o crescimento profissional desta professora bem como de outras, me faz pensar que estamos caminhando numa mesma direção, legitimando os horários de formação na escola tenham sentido também para os docentes. Desde o início dos trabalhos na U.E e considerando os eixos de trabalho propostos nos documentos norteadores, além do acompanhamento e observação dos trabalhos na escola, pude perceber algumas questões. Apesar do grupo se manter na escola e não haver quase rotatividade

²⁷ Neste trabalho, ao fazer referência a nomes de alunos da escola, optei por colocar apenas as iniciais dos mesmos.

entre os professores, percebi que a empatia e a interação eram prejudicadas em algumas turmas.

Uma observação que fiz foi de que professores e agentes educacionais nem sempre mantinham o diálogo efetivo e tinham dificuldades em elaborar o trabalho coletivo em parceria, tendo em vista as tensões existentes, que observava por meio das falas, nos gestos e nas escritas dos sujeitos. Algumas agentes educacionais criticavam a forma de trabalho dos professores, dizendo que faltava rotina nas ações cotidianas, uma sistematização maior, em contrapartida algumas docentes traziam que as agentes não partilhavam das propostas que elas desenvolviam, que parecia que elas estavam ali somente para realizar os cuidados, e os professores eram compreendidos como “aplicadores de atividades”. Percebi que haviam muitas divergências entre as concepções das educadoras. Algumas agentes tinham dificuldades em conceber que o trabalho do professor era o de oportunizar propostas diversas as crianças, mas que não estaria diretamente com cada uma delas num processo escolarizador. Tais críticas apareciam nas falas nos momentos de conversas informais no café, ou pelas minhas andanças pela escola. Pensando nessas questões, a partir das falas os sujeitos, pensei que precisava trabalhar essa questão e iniciei propondo a priori um trabalho, sobre a organização do trabalho pedagógico a ser realizado na Escola, de modo a propiciar processos reflexivos sobre o próprio trabalho.

Como traz Fonseca (2012) a organização do espaço e do trabalho revela as concepções dos educadores. Pensando nessas questões vi que a prioridade seria organizar o trabalho de modo a começar pela organização do espaço planejado, e desta forma fui criando em conjunto com os educadores, uma forma de contemplar experiências significativas para o desenvolvimento das crianças.

Trago a discussão sobre a organização do trabalho e do planejamento segundo Fonseca (2012), pois a autora argumenta quê:

Planejar implica a organização de ambientes que garantam aprendizagens. Um ambiente é composto por espaço, tempo, interações, materiais e sua organização, que sempre revela uma concepção de infância, criança, homem e mundo. É nesses ambientes que as crianças interagem com seus parceiros- crianças e adultos- manipulando os materiais, lidando com regras apropriadas a cada uma das situações, e assim vão construindo seu conhecimento, sua forma de pensar, de sentir, de ser e de agir. A criança é

um ser em desenvolvimento, que já possui muitos saberes, muito ativa e cheia de curiosidade sobre o mundo que a cerca. (FONSECA, 2012, p. 41)

Concordo com a autora, pois acredito que a organização dos espaços e tempos escolares são determinantes para que as crianças tenham experiências com sentido na escola, cabendo aos educadores esse trabalho de pensar e planejar as propostas a partir do que emerge das crianças²⁸.

Levei essas discussões para o grupo para que eles pudessem construir uma melhor organização do trabalho pedagógico, pensar em formas e tempos de brincar e possibilitar as interações entre as crianças.

Segundo Horn (2004) o termo espaço se refere a locais onde as propostas podem ser realizadas, e que são caracterizados por objetos, móveis, didáticos, materiais e decoração. Segundo a autora o termo ambiente diz respeito ainda a um conjunto desse espaço físico e às relações que nele se estabelecem, as quais estão envolvidos o afetos e as relações entre, os adultos e as crianças, estando presentes objetividades e subjetividades. A interação entre as crianças e espaço configura e reflete as concepções que a Escola assume para o ato de educar, marcando a grande importância de se pensar sobre essas questões.

Se a organização do espaço revelam as concepções da escola ao ato de educar, questiono qual o espaço que o brincar tem nesta relação? Como os educadores podem organizar os espaços de modo a promover uma interação maior e de mais possibilidades de brincar? E qual a significância desse brincar para as crianças?

De acordo com o material elaborado pelo MEC, intitulado Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica

É mediante o brincar que a criança assimila a sua realidade, ou seja, na brincadeira aprende-se a assumir papéis diferentes, colocando-se no lugar do outro; assim a criança imita, imagina, repete, interage, explora, experimenta, enfim desenvolve habilidades variadas, construindo sua identidade (BRASIL, 2012, p. 45).

²⁸ O grupo apresentou grande envolvimento de modo a pensar nos diversos espaços da escola, culminando na implantação do jardim sensorial da escola, que teve a participação de toda a comunidade escolar. O jardim possibilita as diversas manifestações corporais, por meio do tato, do olfato da visão e da audição.

Retomando este fragmento fica evidente a necessidade e importância do brincar para o desenvolvimento das potencialidades infantis e a importância de se promover um espaço para o brincar na escola, de modo que a escola seja brincante.

Figura 5 - Propostas de experiências no berçário II e maternal II



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

Para implementar o trabalho pedagógico pautado no brincar, foi preciso a princípio identificar os espaços físicos que a escola dispunha, planejar em conjunto com os educadores o seu uso, pensar, selecionar e organizar brinquedos e materiais e dispor de um planejamento coerente com as concepções que foram assumidas enquanto grupo. Esse papel em fazer tal articulação partiu da minha intenção posta no Plano de Trabalho (BETEGHELLI, 2014) que movimentou o grupo a construir o caminho pelo qual percorreríamos juntos. Penso que minhas concepções sobre formação estão muito marcadas nas relações que estabeleço com o meu trabalho e com as pessoas na escola e abarca os processos de formação pelos quais sou responsável. Porque a escola não é uma soma de móveis, aulas, e cronogramas, mas sim marcada pelas ações e interações dos sujeitos (CANÁRIO, 1998) e a

formação continuada na escola deve caminhar em conjunto com o projeto político da escola.

Assim na minha concepção, o professor coordenador é o esqueleto que dá sustentação ao projeto pedagógico da escola por meio de ações formativas e para tanto é preciso não somente auxiliar na resolução de questões dos educadores, mas amparar de modo que eles possam ter a possibilidade de pensar e construir suas próprias estratégias. E para que isso ocorra é necessário estar envolvida com o fazer pedagógico para poder observar e também partilhar.

Trago esta questão por acreditar que a formação de professores na escola é uma atribuição minha enquanto professora coordenadora, mas na perspectiva apontada por Placco e Souza (2006), que se refere a alguém que está para trocar experiências e ajudar aos professores a encontrar seus próprios caminhos. Não na perspectiva de que o PC tenha mais conhecimentos, ou sabe mais, ou mesmo porque está numa posição hierárquica “acima” dos professores exercendo poder sobre, mas porque se encontra numa relação de paridade, colaborando e compartilhando dos sucessos, insucessos, incertezas, do cotidiano podendo contribuir para a ação docente.

Por meio do acompanhamento que faço e pensando ainda sobre a questão dos espaços, vejo que os espaços construídos em especial dos berçários atendem as necessidades dos educandos, visto que contemplam: local para dormir, realizar a alimentação, higiene além de espaço para a realização de propostas de experiências, (BRASIL, 2012a), porém penso que tal questão precisa ser ainda movimentada nos espaços de formação na escola, de modo que os sujeitos possam compreender a importância de possibilitar diversas experiências na organização e preparo dos espaços e que esse é o papel

Apesar de estar numa posição hierárquica “acima” não me vejo e não me valho dela para fazer com que se faça “aquilo” que eu acredito. Não acredito nesta perspectiva de relação que implica o poder. Pois coordenadores há em todas as escolas, ocupando o mesmo lugar hierárquico na gestão. Se fosse pela relação de poder em todas as escolas os trabalhos seria realizado da forma como a coordenação orienta, e porque isso não ocorre? Eu compartilho da concepção que juntos compartilhamos de uma relação, que envolve a amizade, a intimidade, a escuta, e a confiança. E o trabalho ganha outra forma, e a relação hierárquica fica em segundo plano, mesmo existindo.

enquanto educador.

De acordo com BRASIL, (2012b) um ambiente educativo para crianças deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que experienciam no por meio do afeto, das situações desafiadoras e positivas, de fantasias, descobertas e encantamentos. O contato entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, entre crianças e adultos, da escola com as famílias e membros da comunidade, fazem parte dessas relações.

Entendo que as questões acerca da educação infantil implicam nas relações e abarca a questão do cuidado das crianças pequenas, e cuidar do ponto de vista no sentido de acolher, encorajar as crianças para suas descobertas, motivar suas ações, aprender a ouvir suas necessidades, desejos e inquietações. Considerando o que traz os autores Assis e Mantovani (2010) sobre a contribuição e o sentido da educação infantil, os mesmos apontam que

o verdadeiro sentido da educação infantil deve ser o de contribuir para o desenvolvimento da criança a fim de que esta realize todas as suas possibilidades humanas características do período de desenvolvimento em que se encontra. (ASSIS e MANTOVANI, 2010, p. 19).

Dessa forma é possível dizer que a instituição infantil precisa valorizar o brincar como uma maneira de trabalhar a infância e não como um “passatempo” ou muito menos que seja compreendido como “perda de tempo”. Rosemberg (1999) contribui em definir o cuidar as crianças como:

Atender às suas necessidades de proteção, segurança, bem-estar, saúde. Estar atento aos seus afetos, emoções, sentimentos, às relações com os outros, com as coisas, com o ambiente. Planejar um espaço que estimule sua inteligência e imaginação, que permita descobertas e aguçe sua curiosidade é fundamental para desenvolver um bom trabalho (ROSEMBERG, 1999, p. 23).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) direcionam as brincadeiras e as interações como uma proposta de orientação às práticas pedagógicas. Assim um currículo deve ser sustentado nas relações, nas interações entre sujeitos e objetos e em práticas educativas intencionais voltadas

para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço coletivo, proporcionando possibilidades de construção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2010)²⁹ para que esses direitos de aprendizagem sejam garantidos a Proposta Pedagógica precisa ser coerente e realmente explicitar qual educação aquele grupo escolar quer e se propõe a promover às crianças.

A resolução nº 5/2009 que fixa a Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), em seu Art. IV, estabelece que:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direito que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Pensando nessas questões realizar um movimento de elaboração de uma Proposta Pedagógica que seja ativa, que compreenda a criança como centro do trabalho pedagógico, que garanta seu direito de agir, brincar, relacionar-se, aprender, pensar, experimentar, foi um desafio e continua sendo, pois só com o envolvimento do coletivo, foi possível começar um processo de modo a construir gradativamente uma relação, uma forma de trabalho, de enxergar o outro e de compreendê-lo, elaborando assim um projeto de trabalho denominado Proposta Pedagógica.

Assim valorizando as brincadeiras e interações como eixos norteadores para o trabalho, a Proposta Pedagógica da Unidade Escolar foi elaborada pelos educadores de 2014 a 2016, porém não trata-se de um documento acabado e rígido, sendo possível sua alteração a qualquer momento, de acordo com a necessidade do grupo, tendo em vista que ela reflete qual a educação que emerge do grupo de trabalho³⁰.

²⁹ Porém há dificuldades em por todas as propostas em prática, pois as condições de trabalho e estruturais dificultam a execução do mesmo. Não ofertamos tantas formas de expressão da linguagem como gostaríamos, e assim questiono que se tivessem mais oportunidades poderíamos realizar um trabalho com mais riqueza as nossas crianças.

³⁰ Durante os anos de 2014 a 2016 foram realizados diversos encontros onde todos os educadores puderam participar de forma setorizada, contribuindo para a elaboração da Proposta Pedagógica da

Está pautada na legislação que estabelece a educação como direito às crianças de 0 a 5 anos, com a alteração da LDB nº 9394/96, que se torna obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. Documentos oficiais tais como DCNEI, Parâmetros de qualidade, Orientação Curricular para a Educação Infantil de Rio Claro indicam que o trabalho pedagógico, deve contemplar a criança, suas necessidades e interesses como o centro de todo fazer docente.

Se já era um desafio articular um movimento de construção de uma Proposta Pedagógica, levando em consideração o que já me referi anteriormente, pensar na organização do trabalho voltado para os bebês, foi algo mais desafiador ainda. Haja vista a natureza e especificidade do trabalho junto aos bebês e as crianças, a constituição histórica da educação infantil no país, bem como não ter nenhuma referência anterior no município, para nos amparar, sendo a nossa experiência a referência para esta faixa etária.

2.2 A organização do trabalho pedagógico nos berçários, o revelar do “ser” professor de bebês

No Brasil falar e pensar sobre o trabalho direcionado às crianças pequenas e a primeira infância é algo ainda muito recente, que ocorreu, somente com as políticas públicas para a primeira infância sendo conquistada com a Constituição de 1988. Podemos dizer que a constituição histórica da educação infantil no Brasil, iniciou com o atendimento da primeira infância ser em asilos e abrigos, creches, pré-escolas e jardins de infância em locais que eram destinados até para outras finalidades ou mesmo em locais familiares onde as crianças ficavam sob os cuidados de vizinhos e parentes. Quem geria esses locais eram pessoas ligadas a ações caritativas, filantrópicas com bases assistenciais e não recebiam qualquer auxílio governamental.

Unidade Escolar. As reuniões ocorriam em horários de HTPC's com os professores e no caso dos funcionários (agentes educacionais e funcionários do apoio escolar) em momentos organizados durante o horário de trabalho, pois eles não possuem um espaço formal para formação como os professores.

Kishimoto (1988) aponta que uma das primeiras iniciativas de instalação de creches no país deu-se em São Paulo, pelas ações de Anália Franco, que atendiam crianças órfãs e indigentes em regime de internato.

Com relação às questões de ordem organizacional Kishimoto (1988), ainda aponta que diferentemente dos asilos e dos orfanatos, que não tinham nenhum direcionamento pedagógico, nas instituições de Anália Franco as crianças eram atendidas por profissionais especializadas, pois nesses locais as meninas asiladas recebiam formação como professoras para atuar nas creches e escolas da associação.

Porém a perspectiva desses locais eram higienistas, com bases assistenciais, voltados para a guarda dos filhos das mães trabalhadoras ou mesmo dos órfãos.

Foi somente no final do século XIX e início do século XX, que as creches começaram a expandir por meio das ações de diversos segmentos sociais, com iniciativas filantrópicas, dos empresários das indústrias, da Igreja, de médicos-higienistas, em virtude do grande aumento no número de trabalhadoras inseridas no mercado de trabalho (KISHIMOTO, 1988).

Pode-se dizer que com relação às políticas de atendimento a educação infantil, que foi somente a partir da Constituição de 1988, que a criança de 0 a 6 anos ganhou o direito à educação em creches e pré-escolas, sendo ela reconhecida como cidadã, tornando-a sujeito de direitos assegurados por lei (BRASIL, 1988), como estabelece o Artigo 208 - *“O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...) IV - Atendimento de creche e pré escola às crianças de zero a seis anos de idade (...)”*

Mas foi somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9394/96), que a Educação Infantil passou a compor a Educação Básica, consistindo em sua primeira etapa. Assim surgiram diversos questionamentos acerca do trabalho a ser realizado na Educação Infantil pelos profissionais que trabalhavam com essa faixa etária. Deste modo para suprir essa necessidade e também delinear questões acerca do currículo, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 1998 os 'Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil' (RCNEI) e, em 1999, o Conselho Nacional de Educação anunciou

as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 1998, 1999).

Após dez anos, por meio da Resolução nº 5 de 17 de dezembro do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, foram publicadas novas diretrizes e de acordo com esse documento, em seu Art. 9º, expressa que “As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira [...]” (BRASIL, 2010, p. 05). Assim podemos dizer que esses documentos apontam a brincadeira como um direito da criança e como meio pelo qual o trabalho deve ocorrer na Educação Infantil. Desse modo, brincar, aprender e interagir devem acontecer de forma cotidiana nas escolas de educação infantil.

Dentro da perspectiva histórica da constituição da educação infantil no Brasil em especial da creche, o atendimento das crianças na idade de 0 a 3 anos dava-se e dá-se ainda em muitos municípios por agentes educacionais, monitores, recreacionistas, entre outras denominações, onde esses profissionais tem como responsabilidade ministrar os cuidados básicos de alimentação e higiene das crianças pequenas. Mesmo a legislação e os documentos oficiais apontando que o atendimento dessas crianças deva ser realizado por professores, ainda há a presença do atendimento exclusivo por esses profissionais, que têm como exigência o ensino médio, sendo que o atendimento realizado por professores para as crianças de 0 a 3 anos, ainda é algo muito recente no país.

De acordo com Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dispõe sobre a formação dos profissionais da Educação e da outras providências, em seu Art. 62 estabelece que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em *nível superior*, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

Assim fica claro, de acordo com a legislação vigente, que o atendimento na educação infantil, de crianças de 0 a 5 anos, deve ser feito por professores. Também fica explicitado no Material Brinquedos e brincadeiras de creche, manual de orientação pedagógica que

A inclusão das creches no sistema de ensino, formando com a pré-escola a Educação Infantil, trouxe como consequência o entendimento de que o professor é o profissional responsável pelas crianças no sistema educacional. Neste sentido, é urgente esclarecer em relação à possibilidade de profissionais considerados não docentes poderem se responsabilizar pelo trabalho junto às crianças em creches (BRASIL, 2012, p. 2).

De modo a atender a esta demanda que emerge por parte da legislação vigente, a Secretaria Municipal da Educação de Rio Claro elaborou ações para inserir professores no atendimento nas classes dos berçários I e II no ano de 2014. Assim a Escola Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro foi escolhida para acolher o Projeto denominado “Piloto”, por ser recém-inaugurada, sendo a primeira escola do município a contar com este profissional no atendimento aos educandos nas classes de berçários I e II³¹. Em entrevista realizada com Ex-Coordenadora da Educação Infantil do Município no período de 2010-2016, Josiane Tomasella Bordignon, apontou motivos de ter sido escolhida a escola Maria Hartung e quais as preocupações da SME com relação ao atendimento dos bebês, haja vista que em tempos remotos, tal atendimento já fora realizado por professores na Rede Municipal.

A Secretaria da Educação, politicamente, era favorável a essa ação, que foi estudada tendo em vista a questão orçamentária e também o questionamento de profissionais da rede sobre essa questão, ou seja, sobre a viabilidade desse professor com os bebês, pois se preocupavam em como seria o trabalho desenvolvido e se estariam aptos a assumirem essa função. O período em que a Secretaria da Educação estava refletindo sobre a decisão de colocação de professores nos berçários coincidiu com a finalização da obra da Escola Municipal Maria P. Hartung. Como não se tinha experiência recente (as creches de Rio Claro já tiveram professores nos berçários em tempos passados) de como essa organização se daria na prática, optou-se por iniciar de modo gradativo. A escolha de alguma creche arbitrariamente poderia ser complicada, pois havia diretores solicitando,

³¹ A escola foi considerada como projeto piloto, por ter sido a primeira escola a ter o atendimento nas classes de berçários I e II feito por professores e ser a primeira escola do modelo Pró Infância do município. No ano de 2018, todas as unidades que fazem atendimento de crianças de 0 a 3 anos, passaram a ter professores nas classes dos berçários.

então optou-se por iniciar a experiência em uma escola nova, que também iniciaria sua rotina e organização. (Entrevista realizada em 18/06/2017, a Josiane T. Bordignon³²).

Para auxiliar na elaboração e organização dos trabalhos, foi construído pela Secretaria Municipal da Educação um documento denominado “Orientação Pedagógica para o Projeto Piloto implantado nas escolas de Educação Infantil” (RIO CLARO, 2016)³³, que continha orientações acerca da organização dos trabalhos na Unidade Escolar, baseado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), de modo a auxiliar na implementação do Projeto Piloto.

De acordo com este documento havia a necessidade de se pensar de forma diferenciada a relação das crianças que frequentam a escola em regime integral (RIO CLARO, 2016), além de apontar a importância do trabalho do professor no berçário.

A inclusão de professores nos berçários representa um ganho significativo para os bebês, mas isso requer um acompanhamento minucioso da equipe gestora e da Secretaria da Educação, tendo em vista que é uma novidade e que os profissionais precisam compreender qual é o papel a assumir diante de crianças tão pequenas (RIO CLARO, 2016, p. 2).

Além das questões citadas acima o documento aponta também que o Projeto Piloto auxiliaria na extensão da Proposta às demais Unidades de Educação Infantil, de forma que o trabalho e a organização fosse mais dinâmica, integrada e planejada, de modo que as propostas fossem contextualizadas, tendo como elemento primordial a valorização do brincar.

Desta forma, grande foi a responsabilidade atribuída a equipe gestora da escola, onde foi preciso pensar em diversas estratégias para auxiliar na organização do trabalho destes professores, os processos de formação, além de estruturar o trabalho nos berçários levando em consideração o desenvolvimento integral dos educandos, suas necessidades e singularidades.

³²Ex-coordenadora da Educação da rede municipal de Rio Claro, que atuou de 2010 a 2017 na função. A partir de março de 2017 assumiu a função de Supervisora Pedagógica vinculada ao Departamento de Educação da SME; de Rio Claro.

³³ Apesar de ter sido elaborado no ano de 2014, só foi publicado oficialmente no ano de 2016, no site da Secretaria Municipal da Educação. Disponível em: <http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002469/OrientacaopedagogicaProinfancia.pdf>.

No município de Rio Claro até o ano de 2014, o atendimento nas creches era todo realizado por monitores, que permaneciam das 7h00 às 17h00 com o grupo de crianças, realizando ações voltadas para o cuidado e propostas recreativas.

A partir da implantação do Projeto Piloto na Escola Municipal Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro, o atendimento nos berçários passou a ser realizado parcialmente por professores. Assim esse cenário iniciava uma mudança significativa, porém gerou diversos entraves de ordem política e de direitos, envolvendo instâncias sindicais, mobilizado pelas agentes educacionais, que buscavam por melhorias na qualidade de trabalho e de direitos funcionais.

Com o início do trabalho dos professores nos berçários em 2014, os agentes educacionais iniciaram algumas reflexões acerca do seu próprio trabalho, uma vez que puderam observar que as ações que realizavam com relação ao cuidar, brincar e até mesmo em organizar propostas de experiências, se aproximavam muito do trabalho realizado pelos professores.

Algumas agentes começaram a questionar, qual era o limite do trabalho de um profissional e outro. Qual o papel da agente na relação com o professor, com o trabalho, com os pais e a comunidade. Algumas questões começaram a ser pensadas e trazidas nos diversos espaços.³⁴ No início da proposta de inserção de professores nos berçários, que foi realizado na Escola Maria Hartung, o

Penso que promover um atendimento realizado por profissionais sem formação específica, é dizer que a educação infantil é menos importante, menos relevante. Me lembro no COPEDI 2015, estava eu, em conjunto com um grupo, esperando em frente ao anfiteatro pela palestra da Profa. Rita Coelho. Quando ela chegou, o lugar estava fechado e havia um bilhete dizendo que a palestra tinha sido transferida para outro lugar, e ela disse: "mas não é surpresa mesmo, só fazem isso porque somos da creche, se fosse um evento para universitários jamais teriam essa postura". Pensando nessa perspectiva é possível afirmar como a educação infantil e a creche são vistas e compreendidas até mesmo por educadores como menor. Desta forma é preciso um fortalecimento desta modalidade de ensino, em especial garantir que o atendimento as crianças pequenas, seja feito por profissionais qualificados e especializados

³⁴ As agentes educacionais no ano de 2017, solicitaram a composição de uma comissão junto a SME, para estudo da carreira das agentes, das situações de trabalho, da formação, sendo que esta comissão foi elaborada por representantes das agentes, de diretor, professor e professor coordenador. Até o término da elaboração desta dissertação, não havia sido finalizado o projeto que a categoria solicitou junto à Prefeitura.

atendimento às crianças não se tratava da formatação ideal, tendo em vista que as professoras dos berçários I e berçário II atendiam, cada uma, a duas classes com 10 bebês cada em regime de revezamento, o que não atendia as demandas das crianças, em especial no que tange a questão dos vínculos.

Assim foi preciso pensar a organização do trabalho nos berçários I e II de forma que o fazer docente ficasse menos fragmentado possível.

Anteriormente à minha chegada na Unidade Educacional, durante os meses de maio e junho de 2014, as professoras optaram por atender as turmas em escala de revezamento.

Da forma como estava organizada a rotina, se a professora estivesse no berçário I-A por exemplo, na segunda, na quarta e na sexta feira, no berçário I –B ela iria de terça e quinta feira.

Contudo, com essa organização ficava inviável a construção de vínculos entre os educadores e os e os bebês, tendo em vista que na sala em que o educador fosse na quinta feira, só entraria em contato com as crianças novamente na próxima segunda-feira.

Pois, o professor quando retornava à sala de aula era visto como um estranho tanto para os bebês quanto para os adultos (agentes educacionais) que por estarem o período todo em sala de aula acabavam por “abarcá-lo” a organização da mesma e até muitas vezes com relação ao próprio trabalho junto aos bebês. Como é possível observar nas tabelas abaixo:

A proposta elaborada pela SME em ampliar a abordagem de trabalho realizada na Escola Maria Hartung num projeto piloto e nas demais do Programa Pró Infância, às demais escolas, não teve êxito. Penso que os sujeitos são outros, os tempos e os espaços e as relações são outras. Podemos sim ter um norte comum a seguir, mas cada escola é única e singular e os sujeitos que a constituem também. Não podemos querer estabelecer moldes prontos de como o trabalho deve acontecer, pois isso seria passar por cima das singularidades e das subjetividades dos sujeitos. Na minha opinião, é algo que precisamos pensar sobre.

Tabela 6 - Horário do berçário

Berçário I				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO I A BERÇÁRIO I B (ALTERNANDO ENTRE AS SEMANAS)

Fonte: Material produzido pela pesquisadora

Tabela 7 - Horário do berçário II

Berçário II				
SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
BERÇÁRIO IIA	BERÇÁRIO II B	BERÇÁRIO II A	BERÇÁRIO II B	BERÇÁRIO II A BERÇÁRIO II B (ALTERNANDO ENTRE AS SEMANAS)

Fonte: Material produzido pela pesquisadora

No trecho do meu diário de campo considero esta questão um fator que dificulta o trabalho, os vínculos e a relação de parceria fica mais difícil de ser estabelecida, haja vista que as agentes não sentem que o trabalho é compartilhado, pois o professor seria um mero “aplicador de propostas de experiências”, alguns agentes nem sequer oportunizavam lugar nos armários para as professores guardarem seus materiais e esta questão no meu olhar, do lugar que eu ocupo, tornava essa relação entre os profissionais muito fragilizada.

É visível a relação estabelecida entre professores e agentes no cotidiano do trabalho, muitas vezes os professores sentem-se deslocados, parecendo não pertencer aquele espaço, pela forma como algumas agentes se colocam, falam e agem no dia a dia. Questões que precisamos trabalhar de ambas as partes, para que cada um ocupe seu lugar no trabalho diário (Diário de bordo da Profa. Coordenadora, do mês de Fevereiro de 2016).

Pensando nessa questão, após observar e acompanhar as ações junto aos professores, sugeri que seria importante que as professoras estivessem todos os dias nas salas de aula, e após discussão com as educadoras em momentos de formação, foi pensado que para uma melhor organização a professora deveria ir nas duas primeiras horas aula em uma turma e após o café mais 2 horas aula na outra turma, revezando semanalmente as horas entre as duas turmas. Lembrando que não seria a formatação ideal, pois cada sala deveria ter uma professora responsável o período todo, porém dentro do que podíamos fazer, era o possível para adequar melhor as condições de trabalho e as necessidades das crianças. Desta forma os vínculos poderiam ser construídos, a professora teria a oportunidade de enxergar e vivenciar a rotina diária das crianças, acompanhar o desenvolvimento dos educandos em todas as ações diárias, além de ocupar seu lugar enquanto docente, tendo em vista que as agentes educacionais possuíam um olhar centralizador e protetor sobre a turma e o trabalho a ser realizado, muito compreensível pois até o momento eram elas que realizavam o trabalho junto as crianças³⁵. Além de que a relação de parceria e o estreitamento de vínculos entre os educadores, poderiam ser oportunizados. A partir de julho de 2014, em conjunto com as educadoras, organizamos a rotina dos berçários da seguinte forma:

Tabela 8 - Horário do berçário I, após reorganização

Berçário I					
HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h30 às 9h10	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA
9h30 às 11h30	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB

Fonte: Material produzido pela pesquisadora

³⁵ De acordo com a organização da Rede Municipal de Ensino, nas escolas que possuem professores nos berçários, as salas de berçário I e II e maternal I, são atendidas por um professor e duas agentes educacionais e no período da tarde, o atendimento é feito somente pelas agentes educacionais. Nas demais escolas que não possuem professores nos berçários o atendimento é feito somente pelas agentes educacionais o dia todo. A partir da inserção do projeto piloto de atendimento de professores nos berçários realizado na E.M. Maria Hartung, outras escolas foram recebendo professores gradativamente seguindo critérios da S.M.E, assim até a data da finalização desta pesquisa, a Rede municipal de Rio Claro conta com todas as escolas da etapa I com atendimento realizado por professores nos berçários somando 20 escolas.

No berçário II, entretanto, foi pensado uma dinâmica diferenciada de modo a priorizar a integração entre as classes, os educadores e a professora.

Tabela 9 - Horário do berçário II, após a reorganização

Berçário II					
HORÁRIOS	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
7h30 às 9h10	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA E IB (INTEGRAÇÃO)
9h30 às 11h30	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IB	BERÇÁRIO IA	BERÇÁRIO IA E IB (INTEGRAÇÃO)

Fonte: Material produzido pela pesquisadora

Após a reorganização do espaço e do tempo das turmas pude observar que ainda existia uma relação, que no meu olhar era velado, de inferioridade entre a função do professor e das agentes educacionais, relação essa que capturei por meio das falas, das escritas, das ações, visão esta oriunda por parte das agentes educacionais que se sentiam “menores” em relação às docentes.

Mesmo a escola sendo nova e o grupo de trabalho ter sido constituído a pouco tempo, muitos já se conheciam de outras escolas e havia nas vozes e nos discursos ouvidos por mim, sinais de que o professor estaria numa posição “privilegiada” e superior em relação ao das agentes educacionais. Essa visão de si estava impregnada nas falas dos sujeitos, como é sentido no trecho abaixo, quando a agente Flávia é questionada sobre as potencialidades do trabalho em conjunto com o professor em avaliação realizada pela professora coordenadora: “*Muitas vezes aprendi com as crianças, diante das atividades realizadas pela professora em sala*” (Trecho do texto da agente educacional Flávia na Avaliação realizada em dezembro de 2016), e me pergunto o porquê dela evocar a aprendizagem pela criança e não com o trabalho realizado pela professora? Outro trecho que me revela esse olhar é trazido pela agente Renata quando a mesma coloca sobre a situação da falta da professora e da realização das propostas de experiências, “*Segunda-feira a professora não veio, a atividade do túnel não foi feita como combinamos,*

brincaram na sala com lego e outras atividades de rotina” (Trecho do Diário de bordo da agente educacional Renata, semana de 12 a 16/09/2016). Me pergunto e reflito se seria possível perceber as relações de poder atribuídas por ela com relação ao “saber fazer” a proposta de experiência que fora programada em conjunto, entre elas e a docente? Será que ela não se sentiu à vontade em realizar a proposta? Será que na ausência da professora, ela não acreditou que a proposta poderia ser realizada por elas (ou ela?) ou será que ela não se sentiu confiante para realizar essa proposta? Ou pensou que tal questão não caberia em suas atribuições?

Assim me pego a pensar nas questões trazidas por Miotello (2008) onde o autor evoca que toda relação entre dois ou mais é uma relação de poder, no sentido de tirar do lugar, de deslocar, que promove movimento e constitui. Desta forma penso que o espaço marcado pela professora e deixado por ela movimentou as demais educadoras a pensar sobre seu próprio lugar, suas funções e atribuições, porque “ninguém sai imune de uma relação. Leva em si inoculado o outro. E vai inoculado no outro” (MIOTELLO, 2008, p. 394).

Além dessas questões apontadas, existiam outras, que apesar de não serem tão vivenciadas na realidade da Escola Maria Hartung emergiam de modo geral na Rede Municipal em algumas outras Unidades Escolares, como por exemplo com relação a recusa por realizar ações “pedagógicas”, junto as crianças. Tal recusa evocou do movimento pela valorização das agentes educacionais de modo geral, onde lutavam por melhores condições salariais e de trabalho em virtude da desvalorização salarial que ocorreu durante os anos anteriores, a falta de formação em serviço, o excesso de trabalho e de esforço físico da função, a longa jornada de trabalho enfrentada por elas, as influências oriundas do movimento sindical local³⁶ entre outros. Em virtude dos problemas na legislação vigente, pela falta de estímulo e valorização financeira, muitas agentes da Rede Municipal deixaram de realizar o trabalho importantíssimo junto as crianças, e assim acabaram por se colocar em uma posição apenas de auxílio, desvalorizando a si mesmas e ao trabalho que

³⁶ O movimento sindical orientava a agentes educacionais a não realizar nenhuma ação pedagógica junto as crianças, e assim o que foi visto em muitas escolas, foi uma relação de tensão entre agentes e equipe gestora, em virtude de que a equipe de gestão cobrava que o atendimento fosse realizado pelas agentes, e que as crianças não poderiam ficar desassistidas e por horas prolongadas de ociosidade, o que não favorecia o desenvolvimento dos educandos. Com o passar o tempo essas relações foram se tornando menos tensas e por meio da legitimidade da própria legislação foi sendo mostrado que a “recreação” era função das agentes educacionais e não se tratavam de ações pedagógicas.

sempre executaram ao longo de anos e que potencializaram a educação infantil na Etapa I.

De acordo com a entrevista realizada com a ex-coordenadora da educação infantil, fica visível que a necessidade de se delimitar os espaços e as funções que cabe a cada profissional que atende a educação infantil Etapa I, no município de Rio Claro.

[...] Os professores ao assumirem a questão pedagógica que não constitui obrigação das agentes educacionais instituem, de fato, um trabalho educacional. [...] Cabe esclarecer, que essa inexperiência dos professores foi ponderada na decisão de colocá-los nos berçários. Mas, compreendeu-se também que apesar desse ponto são os profissionais indicados para o trabalho que deve acontecer nas escolas de educação infantil, tendo em vista seu caráter educacional.

Por muitos anos, as crianças estiveram sob a responsabilidade de agentes educacionais que, em sua maioria, empenhavam-se em fazer um trabalho organizado e com foco no bem estar das crianças, mas as políticas públicas para a educação infantil caminharam e trouxeram a importância de profissionais formados. (Entrevista realizada em 18/06/2017).

Pensando nessas questões pergunto o que são ações pedagógicas, intencionais? Qual o real limite entre o trabalho das agentes e do professor? Se é que existe ou deveria existir? Tais questões me fazem pensar que a dicotomia “cuidar e educar” ainda não foi superada na visão dos educadores e essa forma de conceber o trabalho, acaba por inviabilizar as relações de proximidade entre os mesmos. Penso que a luta por melhores condições e trabalho são legítimas e devem ocorrer em qualquer categoria, porém o atendimento as crianças não pode e não deve ser prejudicado por nenhum motivo que seja, nem legitimado pela maior luta, pois garantir o atendimento adequado as crianças deve vir antes de qualquer causa, em especial quando envolve uma dimensão política.

Resgatando em minhas memórias, lembrei que por muitas vezes ouvi de agentes educacionais, mesmo quando ainda estava em sala de aula, que os professores eram privilegiados por ganharem trabalhando em 4 horas o que as agentes ganhavam em 8 horas de trabalho, que o trabalho pesado sempre era destinado aos agentes, que brincar era fácil e que difícil mesmo era dar banho e trocar, 12, 16 e 20 alunos na sala a tarde inteira sozinhas.

Tais questões que trago das minhas memórias, me fazem refletir sobre essas relações que ocorrem no trabalho entre o grupo em sala de aula. Como ela se

estabelece, qual o olhar para com o trabalho coletivo, se ele ocorre, como ocorre e em especial qual o meu papel nisso tudo e como eu posso, se é que eu posso contribuir, para essa relação entre os sujeitos, e as vezes até penso se devo?

Me coloco a pensar que minha função e o lugar que eu ocupo é limitado e me sinto muitas vezes muito frustrada. Compreendo que eu devo articular e movimentar as pessoas de modo que elas possam refletir sobre suas ações, mas não posso fazer por elas, pensar por elas, pois não estou no lugar delas.

Esse sentimento é muito difícil de aceitar até porque ele perpassa minhas concepções de formação, que apesar de eu não acreditar em práticas e posturas autoritárias, muitas vezes para garantir os direitos das crianças é preciso se utilizar dessa abordagem e isso pra mim é muito contraditório e me incomoda muito, porém. Tenho que conviver com essa contradição entre o que acredito e que preciso fazer.

2.3 O fazer pedagógico: concepções reveladas nas ações do cotidiano

Como uma escola relativamente pequena, há uma classe de cada turma (berçário I, berçário II, maternal I, Maternal II, Infantil I e Infantil II), as crianças permanecem muito tempo na escola, aproximadamente 6 (seis) anos e assim é possível estabelecer relações de afeto e proximidade junto a elas e seus familiares. Sempre estou perto das crianças, sei seus nomes e suas histórias e conheço suas famílias.

Nesse tempo em que estou acompanhando o trabalho, pude observar o crescimento e desenvolvimento das crianças e sentir um imenso orgulho pelas conquistas individuais e coletivas de cada um e do grupo. Da fralda, a caminhada, do desenho as escritas, é muito lindo ver esse crescimento e formação desses pequenos sujeitos.

Posso dizer, que o trabalho pedagógico é pensado e compreendido, de modo que as histórias dos sujeitos são valorizadas, consideradas, onde as crianças são vistas como seres repletos de singularidades. Desta forma o olhar dos educadores precisa compreensão de que o fazer docente se da em todos os locais e momentos sejam eles: alimentação, higiene, sono, pátio, parque, entre outros, onde não pode

haver ruptura entre o cuidar, o brincar e o educar. Desta forma a relação entre professores e agentes educacionais, precisa ser estabelecida por uma parceria e pautada no respeito, onde todas as ações devem ser pensadas e elaboradas no coletivo.

Sendo um espaço coletivo faz-se necessário que se tenha um planejamento flexível, diversificado e ativo, onde a criança seja vista como protagonista de todo os processos.³⁷

Portanto nesta perspectiva a criança enquanto sujeito, assume a autoria de suas ações e constrói conhecimentos nas relações sociais, de interlocução, na experimentação, sendo vista como autora, considerando seu potencial criativo e não como uma mera executora de tarefas pré-estabelecidas e mecânicas.

Como aponta os Parâmetros de Qualidade para Educação Infantil, o documento sinaliza que a ênfase do trabalho deve ser “na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2008, p. 17).

Figura 6 - Proposta de jogos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

³⁷ Esses momentos ocorrem nos horários de HTPI's que realizo em conjunto com docentes e agentes educacionais, propondo estudos para subsidiar a reflexão sobre a prática tendo como base o diálogo e o respeito pelas concepções das profissionais.

Uma questão pontual a ser tratada é com relação a organização pedagógica dos berçários como já foi dito, no atendimento pedagógico realizado pelos professores. Essa organização foi pensada com foco no desenvolvimento da autonomia das crianças, tendo a clareza de que trouxe grande responsabilidade a todos da Unidade Escolar. Assim o olhar para esta relação entre educador e bebê foi pensada a partir da concepção de que o bebê “sabe tomar decisões, escolhe o que quer, gosta de explorar novas situações, é criativo e muito carinhoso” (BRASIL, 2012, p. 18).

Levando essas questões em consideração e as ampliando faz-se necessário conhecer os significados das ações e interações infantis, sendo esta de grande importância para a atuação docente. Assim é possível apoiar de fato a criança quando necessário, acolhendo-a, incentivando-a em suas conquistas e aquisições, ampliando suas capacidades, possibilitando seu desenvolvimento. A autoria das crianças enquanto sujeitos produtores de cultura é vislumbrada nas ações pedagógicas, e precisam ser consideradas. Como mostro no registro da professora Vitória e a turma de -5 anos, onde relata sobre um fato na higiene das crianças coloca que: “[...] O banho foi dado na quarta e quinta de manhã por mim com a ajuda da C e S. Eles já se lavam, se secam, se trocam com autonomia. L precisou de ajuda...” (Registro da professora Vitoria, da semana de 22 a 26/02/2016), apresenta a questão sobre a autonomia das crianças, sendo elas estimuladas pelas educadoras a desenvolver por si próprias suas ações, onde é possível vislumbrar a parceria que existe entre as agentes educacionais e a professora. Sob esse aspecto é potencializador para as relações de trabalho o fortalecimento dos vínculos, pois mesmo diante das dificuldades que atravessam o cotidiano é na parceria que os sujeitos se apoiam uns nos outros. É importante que as crianças além da autonomia possam exercitar escolhas. Assim é praticado no trabalho cotidiano as propostas em cantos de experiências, onde as crianças podem escolher as propostas pelas quais querem participar. No registro da professora Vitória é possível notar a dinâmica do trabalho com os cantos e como a posição das crianças é respeitada, quando não querem trocar de proposta.

Iniciamos os cantinhos partindo dos próprios interesses dos alunos. Fizemos 5 grupos: professor, faz de conta médico, faz de conta de cidades, jogo de montar (2), usamos o pátio e o solário, pois a sala é pequena, os alunos tinham a autonomia de escolher os cantos de trabalho que queriam trabalhar. Foi interessante observar que alguns alunos permaneceram o tempo todo no mesmo canto, e por mais que outros coleguinhas vinham fazer propostas de trocas, os alunos não aceitavam (Registro do diário de bordo da professora Vitoria semana de 15 a 19/02/2016).

Propiciar diversos cantos com propostas de experiências diferenciadas, onde as crianças tem autonomia para escolher o que deseja fazer é demonstrar o respeito as escolhas das mesmas, mesmo que ela queira permanecer todo o tempo em uma única proposta. Outra questão que acho importante ser pontuado é com relação ao planejamento das propostas, que deve estar pautado nas necessidades de acordo com a idade e o desenvolvimento infantil, prevendo ações que contribuam para conquistas cognitivas dos bebês e das crianças de modo geral. Pelas minhas observações é possível dizer que esta postura exige uma sensibilidade por parte do professor, em especial dos professores de bebês. É observado por meio do acompanhamento que faço que há lacunas no tocante da formação inicial de professores em especial no que tange a educação de 0 a 3 anos de idade. Observo isso no trabalho diário, onde há a dificuldade, por parte dos docentes em atrelar as propostas de experiências às necessidades dos pequenos, em relação à fase do desenvolvimento em que eles se encontram. Na proposta apresentada pela professora Carolina aos bebês de 04 a 11 meses, ela coloca sua pretensão de os bebês rasgarem os papéis, sendo o que ocorre na realidade foi a manipulação dos papéis e deles terem os levado à boca.

[...] Na segunda-feira tive que faltar, pois fui ao médico. Na terça-feira, planejei a atividade de rasgar papel crepom branco. As crianças, no início não compreendiam o que deveria ser feito, mesmo demonstrando o que era para ser feito. A, L. e M. não quiseram participar da atividade, saíram engatinhando para o solário. N. se interessou, colocava o papel crepom na boca, fazia movimentos de rasgar e puxar. L. desinteressou-se, colocava o papel perto dela e ela tirava. G. abocanhou o papel e rasgou pouco, R. fez pouco movimentos de rasgar e puxar, levou papel a boca (Registro do diário de bordo da professora Carolina da semana de 18 a 21/04/2016)

Em outra situação a mesma professora planeja uma proposta objetivando a “empilhagem”, porém os interesses dos bebês pelos próprios objetos e como lidam

com eles, levou a professora observar que eles poderiam ir além do esperado e planejado por ela enquanto adulto e que foi muito significativo.

[...] Essa semana planejei atividade do aspecto intelectual: empilhar latas. Realizei a atividade individualmente. No B I B realizei a atividade no quartinho, porque primeiramente a maioria das crianças queriam pegar as latinhas, bater no chão, ouvir o som que fazia. Tentei fazer a atividade, então eles voltaram e tornavam a pegar as latas, mas o objetivo da atividade era empilhar latas (Registro do diário de bordo da professora Carolina da semana de 23 a 27/05/2016).

Essas questões revelam as dificuldades encontradas na adequação de propostas que atendam as características da faixa etária das crianças e esta questão nos revela que há lacunas na formação inicial dos professores, em especial no atendimento de 0 a 3 anos e nos faz pensar que muitas vezes o professor se sente frustrado e desmotivado por não conseguir atingir os objetivos propostos no planejamento realizado. Remeto-me as palavras de Barbosa (2010, apud DAGNONI, 2012) para dizer que ainda caminhamos a passos lentos sobre o que fazer, como fazer, como registrar, como organizar, o que disponibilizar para as classes dos pequenos, pois os olhares e as bibliografias sobre a educação infantil pouco nos trazem a respeito das crianças de 0 a 3 anos.

Outra questão a se pontuar diz sobre os cursos de formação de professores, que nem sempre abordam questões acerca da educação de 0 a 3 anos, até porque as políticas públicas que instituem o atendimento de crianças desta faixa etária é algo recente na história de nosso país. Porém enquanto formadora, não posso deixar essa questão de lado e sim articular maneiras de trabalhar com essa demanda que emerge da formação dos professores, pois assumo a minha responsabilidade enquanto formadora.

As dificuldades da professora reveladas pelos registros e pelo acompanhamento em

Penso que após essas experiências, que a professora se mobilizou a pensar nas propostas apresentadas frente as fases do desenvolvimento infantil tendo em vista que as crianças possam desenvolver-se ao agirem livres sobre os objetos. Esse movimento de reflexão sobre as ações cotidianas por meio dos registros é um grande potencializador para a formação docente. E os professores vão se valendo dos próprios registros para sua auto reflexão.

sala de aula, fez com que eu, enquanto professora coordenadora a amparasse e assim por meio do acompanhamento semanal e das orientações e estudos realizados em HTPI³⁸, como ações formativas, fizesse com que essa lacuna na formação inicial, fosse se transformando em potência para a formação daquela professora, nos espaços de formação na escola e em serviço. Segundo Barbosa (2008, p.01).

[...] ainda não é possível afirmar que uma pedagogia específica para as crianças pequenas tenha sido efetivada. Em grande parte das instituições, as singularidades das crianças de 0 a 3 anos, especialmente os bebês, ficaram submetidas às compreensões sobre o desenvolvimento e a educação das crianças mais velhas.

Assim penso que apesar dessas crianças pequenas estarem nas escolas, ainda não são vistas com todas as suas necessidades, e essa questão precisa ser pensada nos espaços de formação. Olhar para essas dificuldades me motivou a re-elaborar as ações formativas e trabalhar questões acerca do desenvolvimento infantil, as fases do bebê e as necessidades e olhares que o educador deve ter para cada criança, encontrando o equilíbrio pois de acordo com Dagnoni (2012) há a necessidade de haver o “encontro” entre o comportamento do educador e da criança:

O estudo de Coutinho (2002, p. 71) é pontual quando relata que há um “(des) encontro de dois jeitos de ser: o das crianças, dinâmico, diverso, pulsante, e o da instituição e por vezes dos adultos, rotineiro, homogêneo e ritualizado”. Cabe uma reflexão sobre como organizar um trabalho com crianças tão pequenas priorizando o compasso nos ritmos, ações e necessidades dos envolvidos (bebês e professores). (DAGNONI, 2012, p. 3)

Nessa perspectiva houve a necessidade de que os estudos e as orientações se fizessem não somente a professora, mas em conjunto entre ela e as agentes educacionais nos HTPI's, pois para o trabalho acontecer é preciso haver parceria. Parceria no dicionário³⁹ é apresentado como: reunião de indivíduos para alcançar

³⁸ No capítulo 4 trago os processos formativos promovidos nesses encontros e amplio essa discussão.

³⁹Fonte: HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

um objetivo comum; companhia, sociedade. Assim estabelecer uma relação de parceria tanto em sala de aula como em momentos de formação, buscando algo em comum, ainda é uma grande desafio pra mim, no lugar que eu ocupo na escola.

Em conjunto com a professora Carolina e as agentes educacionais Flávia e Renata fiz a orientação sobre as propostas, que por serem individuais, os demais alunos devem permanecer em outra proposta com as agentes, enquanto a professora atende os outros bebês. Salientei que os bebês não conseguem permanecer todos em uma mesma atividade, que há a necessidade da parceria entre as educadoras da sala para que o trabalho seja potencializado. Passei o vídeo a “Experiência de Loczi” e discutimos sobre os comportamentos dos bebês diante de materiais e objetos que não conhecem. sobre as fases do desenvolvimento infantil segundo Piaget, e as fases das relações primárias, secundárias e terciárias, o que em cada fase esta acontecendo com os bebês e porque eles apresentam determinados comportamentos diante das situações (Registro de HTPI⁴⁰ de 09/08/2016)

No registro acima eu enquanto professora coordenadora, por meio da observação dos trabalhos em sala de aula registro como organizo minha prática, percebendo as dificuldades das educadoras em compreender e olhar para as necessidades das crianças, em sua perspectiva, e quais os comportamentos esperados, de acordo com as fases do desenvolvimento infantil. Trago a discussão sobre a temática auxiliando as educadoras na realização do trabalho, além de observações acrescentadas no diário de bordo da professora, para que ela possa sentir e estar atenta as respostas e falas dos bebês.

Como apontado neste trecho, quando a professora relata sobre o comportamento dos bebês diante das latas e sua frustração quando os mesmos não correspondem ao que ela esperava:

Pelos diários de bordo, respondo a questionamentos, proponho reflexões sobre questões trazidas, sugiro propostas, faço perguntas, dou devolutivas sobre observações que me ateno. Não tenho um critério, não respondo a todos toda semana, nem sugiro toda semana. Vou seguindo de acordo com os indícios daquilo que leio, que vejo, que escuto.

⁴⁰ Eu, enquanto professora coordenadora, em minha rotina de trabalho realizo os registros dos HTPI'S que acompanho em conjunto com os docentes e/ou os agentes educacionais, fixados em livro próprio para este fim. Registro as orientações, os temas discutidos, as falas e os pontos de vista dos sujeitos, de acordo com a demanda de trabalho semanal.

Nesta fase eles adoram derrubar os objetos para ouvir os sons, e ver como os objetos se comportam diante dos estímulos e das ações que eles têm sobre os objetos, são os chamados espetáculos interessantes. Segue um texto da autora Neiva Paim, “O conceber, o nascer e o permanecer” para ajudar com relação a esta questão, depois conversamos no HTPI se você quiser (Registro de Orientação da Professora Coordenadora no diário de bordo da professora Carolina em 01/06/2016).

Este acompanhamento na leitura sobre os registros dos professores é um movimento que vai ganhando vida e forma na medida que as relações vão se constituindo no caminhar. Elas vão trazendo seus olhares, seus anseios, suas dificuldades, seus êxitos e me parece que por meio das escritas vai se abrindo uma porta para uma intimidade, que vai se consolidando e se fortalecendo com o tempo e com a relação.

O trabalho como um todo, em especial em relação ao berçário, é permeado de uma especificidade e de uma singularidade, que precisa ser pensada e compreendida.

Os diversos estímulos sensoriais por meio da visão, audição, tato, paladar e olfato, estão presentes na rotina do trabalho junto aos bebês, assim como as propostas que envolvem o movimento e a linguagem oral, além do contato pele e pele que possibilita o estreitamento dos vínculos entre educador/criança que ocorrem nas relações rotineiras de cuidado, no banho, na troca, na alimentação, no sono. Sobre a organização do trabalho e da rotina Dagnoni (2012, p. 05) colabora ao trazer a discussão que

As rotinas nas instituições de Educação Infantil vêm suscitando há algum tempo discussões no campo da educação, rotinas estas que trazem um trabalho que cuida e educa e seu inverso na mesma proporção. Documentos recentes, como as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a), traz no artigo 5º esta dualidade de ensino. É preciso esclarecer que para um atendimento educacional a bebês, as práticas de cuidado e educação são interdependentes, ou seja, precisam estar atreladas constantemente para que se efetue uma prática pedagógica que considere a criança em sua totalidade uma vez que com fome, sede, frio ou com as fraldas sujas dificulta o aprendizado. Vale considerar a consciência que as crianças devem ter dos seus tempos vividos na creche, ou seja, saber dos acontecimentos que lhe são propostos anteriormente a acontecê-los para que se estabeleça entre educador e educando uma relação de empatia e confiança.

Compartilho com a autora em especial no que tange a necessidade de se organizar a rotina de trabalho no berçário baseado nas necessidades da criança pequena e de suas especificidades com relação a seu atendimento. Faz-se necessário que os educadores que trabalham junto a esses pequenos, compreendam a importância da rotina para o desenvolvimento sadio dos bebês, mas de forma sensível. Continuando penso que estabelecer uma rotina de trabalho, tendo como foco a criança em suas necessidades de afeto, cuidado e desenvolvimento global é respeitar acima de tudo os direitos da criança de crescer e se desenvolver de forma saudável, e revela acima de tudo, as concepções de criança e de infância desses educadores.

Me recordo da professora Áurea em suas aulas sobre desenvolvimento infantil falando sobre o cruzamento dos olhares entre educadores e crianças pequenas. Que enquanto professores devemos sempre olhar, pensar e sentir com o corpo da criança. E como mudar essa perspectiva, faz toda a diferença na apropriação de sentido do fazer docente.

Durante muitos anos, os bebês foram descritos por suas fragilidades e limitações porém com as pesquisas realizadas nos últimos anos essa perspectiva vem sendo desconstruída Barbosa (2008). A autora corrobora com a questão de que é preciso que compreendamos que a idade biológica ou cronológica não podem ser critérios para definirmos até que idade se é um bebê ou não, pois cada sujeito por meio de suas experiências culturais são afetados em seu desenvolvimento. Assim é preciso pensar quem são esses bebês? E do que eles precisam?

As Diretrizes Curriculares para a educação Infantil (BRASIL, 2010) apontam que a escola de educação infantil deve ser um lugar que garanta efetivamente o direito social das famílias e bem estar a todos, ofertando experiências de infância intensa e qualificada, tornando-se um espaço da vida coletiva, onde os pequenos possam conviver com grupo de crianças pequenas. Essas Diretrizes trazem as concepções de sociedade, educação e infância que devem ser adotadas pelas redes e sistemas de ensino, compartilhando de forma indissociável a educação e o cuidado (BARBOSA, 2008).

A inserção dos bebês no espaço escolar significa a ampliação do contato com o mundo, e para os adultos que eles precisam refletir e organizar suas práticas e

concepções sobre as crianças e a escola, em especial no que tange as questões culturais e sociais, que se efetivam por meio da linguagem simbólica

[...] quando pensamos nas crianças bem pequenas [...] não será certamente por meio de aulas, de exposições verbais, mas, como vimos anteriormente, a partir da criação de uma vida cotidiana com práticas sociais que possibilitem alargar horizontes, ampliar vivências em linguagens, para que os bebês experienciem seus saberes. Serão exatamente esses primeiros saberes, essas experiências vividas principalmente com o corpo, por meio das brincadeiras, na relação com os outros- adultos e crianças- que irão constituir as bases sobre as quais as crianças, mais tarde, irão sistematizar os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico. (BARBOSA, 2008, p. 5)

Pensando nessas questões, é proposto nos berçários o trabalho com o corpo, com os sentidos possibilitando o estreitamento dos vínculos, de forma a possibilitar uma educação estética as crianças (FERREIRA, 2014). A massagem de modo a atender as necessidades dos pequenos, e requer dos educadores uma disposição e dedicação maior, que vai além dos conteúdos e temas abordados nos cursos de formação inicial de professores, mas os faz refletir sobre outras formas de pensar sobre as crianças pequenas e suas necessidades.

[...] Iniciamos a semana com a proposta da massagem shantalla. Pesquisei na internet passo a passo da massagem shantalla, após a formação no HTPI e o recebimento da apostila que a Tagi me deu. A aluna E. chorou e não quis realizar a atividade, A. não participou da atividade (aparentou estar com febre, chorava muito, apresentou dificuldade para comer e estava com o olhar abatido), L. S. gostou da massagem bem como L, M. e N., que não queriam sair do colchonete. R. não quis realizar a atividade pois estava com sono, não insisti [...] (Registro no diário de bordo da professora Carolina na semana de 04 a 08/04/2016).

O olhar e o respeito para com as crianças é sentido nos registros da professora, quando a mesma, não realiza a proposta porque a criança não gostou, ou porque não estava bem. Continuando sobre a questão do corpo, por meio da massagem, o afeto, vão fortalecendo os vínculos.

[...] Nessa semana, iniciei a proposta com a massagem de bolinhas cravo. Considero importante essa proposta, porque o toque humaniza as relações com as crianças. Além disso, através da massagem, o bebe experimenta diversos tipos de reações e sentimentos. Também ficamos mais próximos

às crianças. A maioria dos alunos gostou da massagem, riam quando fazia massagem nos pés e na barriga. Alguns estranharam e queriam tirar as bolinhas de perto deles. Antes de iniciar a atividade, ofereci a bolinha a eles para sentirem como ela era. No final da proposta também, e então alguns faziam massagem em si mesmos, como o P. e o R. (Registro do diário de bordo da professora Carolina na semana de 25 a 29/07/2016).

Nota-se o valor da proposta realizada pela professora vista como algo que ela se empenhou, para poder realizar, que integra seu fazer docente e como ela se apropria vai se apropriando desses saberes. Como suas ações em manter o contato pele a pele com os bebês revelam suas concepções de criança e como ela vai se constituindo como professora de bebês. É perceptível o movimento que as propostas de formação centrada na escola com uma concepção estética (FERREIRA, 2014) vão causando o movimento na postura dos educadores e ganhando forma a medida que eles se familiarizam com o universo infantil e suas singularidades, e se apropriam dos referenciais teóricos que vão dando aporte as suas práticas. Segundo Imbérnon (2010 apud DAGNONI, 2012, p. 10)

[...] é no cenário das práticas do cotidiano que o conhecimento vai se apropriando daquilo que é real, portanto “essa realidade é fundamental na geração de conhecimento pedagógico e, como se dá em um cenário complexo, as situações problemáticas que surgem não são apenas instrumentos de reflexão”, mas de tomada de decisão imediata pelo professor que tece todos os dias seu perfil com uma identidade única no trabalho, imprimindo em suas práticas os saberes do cotidiano da creche.

É gratificante e motivador ver a evolução nas práticas e nas relações estabelecidas entre educadores e crianças, além da confiança conquistada pela professora, à medida que os estudos e discussões no espaço de formação na escola (HTPI's) promove nela, segurança de modo que ela se sinta com propriedade para agir e planejar, considerando os aportes teóricos com que teve possibilidade de entrar em contato. Essas mudanças que são observadas no cotidiano dos professores, promovidas pela reflexão de suas escritas, de seus fazeres, de vídeos sobre suas práticas trazidas nos espaços de formação, em especial nos horários de HTPI's tem sido promotores de grandes deslocamentos na escola e como esses deslocamentos possibilitam ir em busca do outro, pois o incerto me joga para fora de mim mesmo, a alteridade é meu único caminho possível, (MIOTELLO, 2008, p. 396). Esses processos pelos quais passamos, eu enquanto professora coordenadora, os

professores e a agentes, me fazem pensar sobre o meu fazer, o lugar que eu ocupo e se minhas práticas promovem movimento e sentido ao outro. E pensando nessas questões trago Bakhtin que corrobora sobre a formação do eu, onde concebe a consciência a partir dos fundamentos sociológicos, e ressalta que “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais” Bakhtin (1992, apud FREITAS, 1995, p. 128). Assim penso que se essa consciência ocorre por meio da linguagem num contexto social, os processos pelos quais passamos na relação social com o outro, são a forma de nos constituirmos enquanto sujeitos que se comunicam por meio das linguagens.

Comparo o processo de formação e a leitura dos diários, que pra mim é uma prática formativa, como uma dança, que vai se constituindo numa coreografia única, cada passo num movimento, sempre singular, cada ato, um ato diferente, em cada dança um parceiro, e cada parceiro com seu ritmo e um compasso único. Assim a dança com cada educador é única, só dele e para ele, sem prescrição sem forma.

É importante ressaltar que a parceria entre o professor e a agente educacional é primordial para que o trabalho seja modificado, pois sozinha o trabalho é um, mas em parceria ganha outra visibilidade e outra dimensão. Apesar das dificuldades do cotidiano a parceria entre professora e agentes vai tomando outras dimensões.

Na terça, planejei uma atividade em que as crianças do BI-B tinham que guardar as bexigas (de diversos tamanhos) e bolas dentro da “boca do coelho” (aquela que está no multi-uso). Foi interessante por que também deixei a bola bobath no meio de todas as bolas. E então, o aluno R. tentou colocar a bola dentro da caixa. Para aumentar o nível de dificuldade a monitora Renata sugeriu que eu colocasse a caixa no “alto” para que os alunos subissem a rampa. Foi interessante essa sugestão, a maioria das crianças realizou a atividade satisfatoriamente, é muito bom poder contar elas, pois outros olhares enriquecem o trabalho, a comunicação está melhor entre nós (Registro no diário de bordo da professora Carolina na semana de 22 a 26/08/2016).

Na abertura da professora para a exposição e participação da agente para o desenvolvimento das propostas é perceptível o quanto ela valoriza o olhar da

parceira, o quanto se abre a ela, e que a comunicação estabelece essa relação e como a dialogia se faz presente nessa relação.

Pensar num fazer pedagógico para os bebês e as crianças pequenas é pensar, como já referido, sobre a organização do tempo. Assim é necessário construir uma rotina diária da sala de aula na qual sejam consideradas as experiências que se realizam durante o dia, haja vista que as crianças precisam deste espaço para saber o que vão realizar e poder fazer suas escolhas sobre as propostas. O trabalho diário em todas as turmas desde o berçário I é marcada de uma rotina, que segundo Barbosa (2008, p. 9) é benéfica pois

Essa repetição oferece aos bebês certo domínio sobre o mundo em que vive e segurança, isto é, a possibilidade de antecipar aquilo que vai acontecer. A recorrência dos eventos faz com que se possa construir um eixo de história e memória para a construção de uma identidade social, de grupo. Afinal, todos os dias, no mesmo lugar, juntamente com as mesmas pessoas serão realizadas certas atividades e repetidos rituais.

É preciso muita atenção com relação a organização do tempo e do espaço⁴¹ nas salas dos bebês e crianças pequenas, pois a rotina diária contempla: o acolhimento, as refeições, o sono, as saídas a locais externos, as experiências corporais e sensoriais, apesar de estarem previstas, necessitam também estarem abertas ao inesperado (BARBOSA, 2008).

Na organização do espaço o educador necessita ter o olhar atento para todos os bebês, para aqueles que andam, não se locomovem, engatinham ou se arrastam garantindo propostas e vivências a todos de forma democrática, além de prever momento para a reflexão e avaliação do trabalho que realiza. Pois a observação é a maneira de se compreender os bebês, suas vontades, desejos e necessidades.

⁴¹Cabe ressaltar que apesar de constar nos relatos da professora apenas uma proposta dirigida, que o ambiente em todas as situações foi pensado e organizado de modo que as crianças não permaneçam em tempo de espera, de ócio, mas sim em interação com os materiais e os espaços, garantindo a todos os bebês possibilidades de desenvolvimento.

3 Brincar pra quê? a relação entre o cuidar, o brincar e o educar na organização do trabalho pedagógico e do fazer docente

Ele tinha no rosto um sonho de ave extraviada.
 Falava em língua de ave e de criança.
 Sentia mais prazer de brincar com as palavras do que de pensar com elas.
 Dispensava pensar.
 Quando ia em progresso para árvore queria florear.
 Gostava mais de fazer floreios com as palavras do que de fazer ideias com elas.
 Aprendera no Circo, há idos, que a palavra tem que chegar ao grau de brinquedo para ser
 séria de rir.
 Contou para a turma da roda que certa rã saltara sobre uma frase dele
 E que a frase nem arriou.
 Decerto não arriou porque tinha nenhuma palavra podre nela.
 Nisso que o menino contava a estória da rã na frase
 Entrou uma Dona de nome Lógica da Razão.
 A Dona usava bengala e salto alto
 De ouvir o conto da rã na frase a Dona falou:
 Isso é Língua de brincar e é idiotice de criança
 Pois frases são letras sonhadas, não têm peso, nem consistência de corda para aguentar
 uma rã em cima dela
 Isso é língua de raiz — continuou
 É língua de Faz-de-conta
 É língua de brincar!
 Mas o garoto que tinha no rosto um sonho de ave extraviada
 Também tinha por sestro jogar pedrinhas no bom senso.
 E jogava pedrinhas.

*Disse que ainda hoje vira a nossa Tarde sentada sobre uma lata ao modo que um bentevi
sentado na telha.*

Logo entrou a Dona Lógica da Razão e bosteou:

*Mas lata não aguenta uma Tarde em cima dela, e ademais a lata não tem espaço para
cabem uma Tarde nela!*

Isso é língua de brincar

É coisa-nada.

O menino sentenciou:

Se o Nada desaparecer a poesia acaba.

E se internou na própria casca ao jeito que o jabuti se interna

(Manoel de Barros, 2007)

Pensando na responsabilidade da aplicabilidade do Projeto Piloto, nas relações que se travam cotidianamente na escola, a escola se preocupa em desenvolver uma proposta de trabalho, que respeite a criança e que tenha como eixos norteadores, como já referido, as interações e brincadeiras como indicam as Diretrizes Curriculares.

Assim, com o respaldo das legislações e dos documentos que orientam esta etapa de ensino, é proposto um trabalho em que os espaços e as propostas de experiências sejam pensados com o foco na construção do conhecimento, possibilitando conforme o Artigo 29 da LDB (BRASIL, 1996) “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando ação família e da comunidade”.

Uma questão que chama a atenção é a

Penso cada vez mais é presente a cobrança das famílias para o atendimento integral das crianças, muitas vezes sem considerar as necessidades dos pequenos de querer estar naquele lugar, naquele tempo e com aquelas pessoas. Enxergo que esta questão reflete a concepção de que a criança “estar” na escola é um direito da mãe por ser trabalhadora e não da criança, em desenvolver-se de forma integral. As demandas que surgem no cotidiano da escola e as falas que ouvimos apontam sempre para a garantia de direitos da família, e onde fica a criança nisso tudo? Na escola tudo é coletivo, as ações, os espaços, os materiais, e em que momento esta criança é preservada na sua individualidade e necessidades, em ter e estar com as suas coisas

permanência da criança em período integral, e faz com que se tenha um olhar mais atencioso, uma vez que suas necessidades precisam ser atendidas, visto o grande período de tempo em que permanecem na unidade educacional. Desta forma, é necessário criar um ambiente onde as aprendizagens são mediadas e realizadas em contextos significativos e a criança compreendida como ser atuante, que produz conhecimento e não vista como uma simples receptora de saberes.

Outro fator que vale nossa atenção é sobre o posicionamento por parte de alguns educadores no que tange aos cuidados para com as crianças, pois o cuidar, ainda não é bem aceito e compreendido entre os educadores da primeira infância de um modo geral. Muito se houve ainda nas falas de alguns professores que “não cursou universidade para fazer a higiene de crianças pequenas”, como se o cuidar fosse algo “menor” sem valor e desqualificado, porém esta visão sobre o cuidar e os próprios fazeres pedagógicos na educação infantil, não são bem compreendidos ainda.

Cuidar na educação infantil se dá ao alimentar, higienizar uma criança e fazê-la dormir, sendo que nesses momentos a forma como essas ações são realizadas na prática, interferem no desenvolvimento das crianças pequenas. Além dos docentes algumas agentes educacionais também apresentam essa visão dicotômica sobre o cuidar e o educar, o que é vislumbrado as vezes nas falas nos encontros que partilhamos na escola.

Outros documentos de orientação, destacam ainda a necessidade de se realizar conjuntamente o cuidar e o educar, tendo em vista que são necessidades indissociáveis das crianças, como aponta os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008). Neste documento é sugerido que as interações positivas, indicam a importância da ação do professor junto ao grupo de crianças. Desta forma a concepção que emerge do trabalho da Escola Maria Hartung,

Uma vez me recordo de uma gestora, numa reunião na SME questionando sobre o trabalho realizado pelos professores nos berçários, durante algumas discussões, antes da inserção de professores na rede. A educadora trazia em sua fala uma visão comprometida e dicotômica sobre a questão do cuidar, onde falava que não via a necessidade do atendimento ser realizado por professores, pois alimentar, higienizar e brincar com os bebês as agentes educacionais já faziam, e isso não corresponderia a educar. Penso o que esta educadora compreende sobre educar na creche?

como é visível na Proposta Pedagógica “baseia-se em pressupostos que objetivam levar a criança a explorar e descobrir suas potencialidades, e desta forma, desenvolver sua capacidade de observar, deduzir e pensar” (RIO CLARO, 2016). Considerando tal dimensão, a intencionalidade do trabalho realizado pela Unidade Educacional, reitero, que é voltado para as interações e a valorização do brincar, que está permeado em todos os processos do cuidar e do educar.

Durante a pesquisa bibliográfica que realizei com esses termos em conjunto na Biblioteca Nacional Digital de Teses, não foi encontrado nenhum trabalho com os três termos em conjunto no campo assunto. Isso reflete que apesar de diversos estudos acerca do tema brincar e educar, como já apontei anteriormente, ainda há necessidade de ser tratado sobre a relação do que o cuidar estabelece nas práticas cotidianas da educação infantil, e requer compreensão por parte dos educadores que atuam com a faixa etária dos 0 aos 5 anos de idade. Esse dado trazido, em minhas memórias reflete também o que pensam ainda alguns educadores sobre a questão e nos mobiliza a trazer questões relevantes de modo a possibilitar a reflexão dessas ações para o desenvolvimento da primeira infância. A compreensão da relação entre esses termos demonstra uma visão pedagógica integrada sobre o desenvolvimento infantil, respeitando as singularidades de cada criança, com vivências significativas e prazerosas.

Na brincadeira a criança constrói conhecimento e sentido sobre o seu fazer. De acordo Angotti (2006, p. 62-63, apud VILAR, 2014, p. 47)

Cuidar e educar são inseparáveis e ocorrem ao mesmo tempo. Cuidar coloca um indivíduo em movimento na direção do outro, tornando-nos mais humanos. A dimensão do cuidar não está restrita aos aspectos biológicos do indivíduo, mas compreende também aspectos afetivos, emocionais e sociais.

Enquanto o educador cuida, ele brinca e educa ao mesmo tempo, não há um momento para cuidar, outro para educar e muito menos para brincar, a relação entre essas ações ocorrem em sintonia e ao mesmo tempo. Neste registro a professora Vitória (turma de infantil II- 5 anos) relata o momento de uma chamadinha⁴² em que

⁴² Chamadinha é uma proposta de experiência realizada diariamente nas classes de educação infantil de toda a rede de Rio Claro, ela contempla uma proposta permanente, onde objetiva além do trabalho

ela propõe um jogo as crianças em duplas, e vai brincando com os mesmos. É possível perceber que enquanto brincam vários conceitos estão contemplados nesta proposta: adição, subtração, contido, número, quantidade, entre outros, onde é possível compreender como o brincar está permeado nas ações cotidianas dos professores.

[...] a chamada foi realizada todos os dias envolvendo a matemática, soma de quantidades. Em duplas os alunos jogaram os dados e somavam as quantidades. Por exemplo L. tirou 2 no dado e pegava 2 bloquinhos de madeira e sua amiga I. tirou 3 no dado e pegava 3 bloquinhos de madeira, juntavam os bloquinhos e faziam a contagem para todos ouvirem e eu registrava a “continha” na lousa $2+3=5$. Após todas as duplas participarem eu questionava, qual o maior resultado? e qual o menor?, teve resultados iguais? Na quinta, colocamos os resultados em ordem crescente na lousa, Eles gostaram bastante dessa chamada, trocamos os bloquinhos de madeira por pinos na quinta para variar... (Registro da professora Vitoria na semana de 15/04/2016)

Na proposta, nesta perspectiva a criança é colocada em uma posição mais ativa, e não como expectadora, ela é vista numa relação de parceria e coautoria do que ocorre em seu próprio processo de aprendizagem. A educadora está lhe oportunizando formas de construir uma imagem positiva a respeito de si mesmo, de pessoa capaz de se cuidar e ser cuidada, de interagir com outros e dominar diferentes habilidades e conteúdos (BRASIL, 2008), quando possibilita a interação da criança com a proposta sem modelos prontos.

Acerca da necessidade de haver uma ação pedagógica integrada e consciente, Kramer (2006) enfatiza a intrínseca relação entre educar e o cuidar, sob o argumento de que a Educação Infantil não pode ser compreendida como uma instância de aprendizagem que só instrui, tampouco como um lugar apenas de guarda e proteção. Pontua ainda que o cuidado com o outro deve se fazer presente no ato de educar, independentemente do nível de ensino em que atua o educador. Sob esta ótica, Angotti (2006, p. 62-63, apud VILAR, 2014, p. 43) afirma que

Não há um conteúdo educativo na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um ensino e conhecimento, ou hábito, que utilize uma via

com a questão do nome próprio, a identidade e outros conteúdos, além da ludicidade e da brincadeira. Foi realizado durante os anos de 2014 a 2016 formações para toda a rede municipal, e a chamada contemplou uma dessas formações.

diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança. Os conteúdos educativos da proposta pedagógica (da creche), por sua vez, não são objetos abstratos, de conhecimentos desvinculados de situações de vida, nem são elaborados pela criança pela via de transmissão oral, de ensino formal. Em vez disso, são interiorizados como construção da criança em um processo interativo com os outros que entram em jogo a iniciativa, a ação, reação, pergunta e dúvida, a busca do entendimento.

A qualidade nos processos e nas relações refere-se às concepções e interações que se dão nas relações sociais e pedagógicas. As práticas do educar atrelada às situações de cuidado, auxiliam no desenvolvimento das capacidades cognitivas infantis, bem como das potencialidades afetivas, emocionais, sociais, corporais, éticas e estéticas, revelando as concepções de educação dos sujeitos.

[...] a concepção de educação infantil presente nas DCNEI (2009) é a de que esta é uma etapa indivisível, ou seja, com um currículo que respeita a continuidade entre a creche (crianças de zero a três anos de idade) e a pré-escola (de quatro a seis anos), baseado na brincadeira e nas interações como eixos norteadores da proposta pedagógica, em que o binômio cuidar e educar esteja presente nas práticas cotidianas ao longo de toda esta etapa, e seja entendido como indissociável. (SOARES; FLORES, 2017, p. 103)

Apesar das autoras mencionarem as questões acerca do cuidar e educar, avanço complementando que tais relações na educação infantil, se fazem levando em consideração também uma dimensão afetiva, que são primordiais para construção de vínculos, e que são imprescindíveis ao desenvolvimento das crianças, bem como auxiliam na compreensão e respeito das singularidades das mesmas.

O respeito às singularidades infantis, corresponde a garantia e o estímulo ao lúdico no cotidiano escolar e que ocorre por meio da brincadeira. É através do brincar que as crianças podem pensar de forma autônoma, desenvolvendo a sua autoconfiança, expressando-se com a autenticidade e elaborando situações mentais e concretas de pensamento.

Brincar é, sem dúvida, uma forma de aprender, mas é muito mais que isso. Brincar é experimentar-se, relacionar-se, imaginar-se, expressar-se, compreender-se, confrontar-se, negociar, transformar-se, ser. Na escola, a despeito dos objetivos do professor e de seu controle, a brincadeira não envolve apenas a atividade cognitiva da criança. Envolve a criança toda. É prática social, atividade simbólica, forma de interação com o outro.

Acontece no âmago das disputas sociais, implica a constituição do sentido. É criação, desejo, emoção, ação voluntária (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 139)

A partir dessas questões que ressalto que na educação infantil, é preciso enaltecer o brincar, possibilitando a produção de narrativas, entre adultos e crianças. (BARBOSA, 2008). É preciso compreender e superar a relação dicotômica entre o cuidar e o educar, de modo a possibilitar as condições para a construção de conhecimentos por parte das crianças, atribuindo sentido e forma a ação pedagógica, que assume uma outra perspectiva no fazer docente, quando respeitado os interesses das crianças. Desta forma os docentes, podem criar possibilidades de elaborar propostas contemplando conteúdos de acordo com o planejamento, mas mantendo a escuta sobre o que falam e desejam as crianças. Neste relato é possível observar como a professora faz esse movimento de se apropriar das formas de brincar das crianças, articulando os conteúdos presentes em seu planejamento.

[...] nos cantinhos eles realizaram o desenho da brincadeira “o rabo do gato”, adoraram a brincadeira, extravasaram, se divertiram muito. E.G e L, desenharam a imagem corporal e os demais trouxeram mais elementos para o desenho. Na brincadeira além da questão do brincar propriamente dita, onde eles correram, deram risadas, caíram no chão, ainda trabalhei diversos comandos e as cores, foi muito bom para todos nós [...] (Registro da professora Vitoria na semana de 22 a 26/02/2016).

Nesta perspectiva a professora propôs uma brincadeira “o rabo do gato” como brincar utilizando do corpo, do movimento, onde as crianças puderam interagir entre si e com os adultos. Após a professora aproveitou a oportunidade de realizar o registro da brincadeira de modo a trabalhar questões acerca do desenho, da memória e também observar as questões que foram mais significativas para as crianças de modo a organizar novas propostas.

A criança, que é curiosa por natureza, através das propostas exploratórias conhece e interage através do corpo, das sensações e das experiências. Pelos órgãos dos sentidos ela conhece o mundo ao seu redor e constrói significado. Na brincadeira a criança desenvolve sua independência, organiza e age sobre os espaços, constrói e elabora papéis, fantasia, se coloca, representa e vivencia

situações reais do cotidiano. De acordo com Vygotsky (1998, p. 91), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos”. Wajskop (2012, p. 31) quando diz sobre a experiência social das crianças, colabora ao dizer que

[...] a criança desenvolve-se pela experiência social, nas interações que estabelece, desde cedo, com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Dessa forma a brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sociocultural dos adultos. Essa definição de brincadeira, como atividade social específica e fundamental que garante a interação e construção de conhecimento da realidade pelas crianças, e que nos faz estabelecer um vínculo com a função pedagógica da pré-escola.

Figura 7 - Sessão de Brincar heurístico



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

A criança enquanto sujeito social, com peculiaridades e singularidades, nos faz pensar em novas formas de fazer as coisas e propô-las, tendo em vista que a

brincadeira é um espaço sócio cultural, assim a autora reitera sobre a importância da brincadeira ao dizer que

A valorização da brincadeira infantil apoia-se, portanto, no mito da criança portadora da verdade, cujo comportamento verdadeiro e natural, por excelência, é o seu brincar, desprovido de razão e desvinculado do contexto social. (WAJSKOP, 2012, p. 26).

Me pego a refletir que precisamos garantir um espaço para que a escola seja mais brincante e para que as vozes das crianças sejam ouvidas e que elas possam partilhar do diálogo, ouvindo e sendo ouvidas⁴³. O diálogo ocorre no entrelaçamento das ações entre os adultos e as crianças, onde elas possam se colocar, dizer e fazer escolhas sobre as propostas que realizarão no cotidiano, que possam escolher a história, as brincadeiras e discutir sobre situações reais que envolvem todo o grupo, e esse espaço é roda. Na roda é possível cantar, ler histórias, discutir problemas, conversar, introduzir um conceito novo, escolher uma brincadeira, livro, etc... Ela pode variar de duração, de acordo com a necessidade do professor e das crianças e do desenvolvimento da proposta. Devries e Zan (2007) apontam para a hora da roda como um momento de suprir as necessidades e interesses do grupo e das capacidades de diálogo e escolha deles

Alguns grupos podem ser capazes de escolher a canção que desejam cantar, ou o livro do qual desejam ouvir, enquanto em outros grupos o professor precisará decidir. Da mesma forma, ao envolver as crianças num planejamento ou tomada de decisões, o professor deve discernir quanto à espécie de decisões que as crianças podem tomar e as coisas que são mais bem decididas por adultos (DEVRIES; ZAN, 2007, p. 116)

Nesta perspectiva o professor deve estar atento as falas, os sinais e as diversas possibilidades apontadas pelas crianças, neste momento. No registro da

⁴³ Cabe ressaltar que nem toda brincadeira é direcionada e tem como finalidade a aprendizagem das crianças, Há momentos do brincar livre com brinquedos, com materiais não estruturados, com crianças da mesma faixa etária, mais novas e mais velhas. Nesses momentos elas podem ter a oportunidade de criar, se relacionar, falar, interagir, sem a intervenção do adulto e sem intencionalidade. A escola desenvolve o Projeto Brincar Heurístico, que acontece quinzenalmente, onde em um mesmo local, são disponibilizados diversos materiais não estruturados (caixas, tampas, cones, rolos, tecidos, argolas, conchas, pneus, arcos, madeira, cortiça, folhas, cascas, etc...) de modo que todas as crianças da escola, desde os bebês podem brincar juntos e de forma livre, o que possibilita, dentre outras coisas, a liberdade de movimento com seu corpo e com o seu fazer e a livre expressão.

professora Giulia é possível observar uma experiência dela junto as crianças na hora da roda e como uma criança se defrontou diante dessa experiência.

[...] Na quinta feira foi realizada a roda dos sentimentos, onde cada criança jogava o dado e de acordo com a figura que saia elas tinham que realizar uma ação em alguma outra criança. Na minha vez joguei o dado saiu “carinho no rosto”, escolhi o aluno L. e ele ficou envergonhado, foi tão estranho vê-lo numa posição frágil... (Registro da professora Giulia na semana de 20 a 23/06/2016).

Através do registro da professora é possível vislumbrar a experiência da roda, que ainda é um espaço de promoção do diálogo, como um espaço de partilha entre todos, inclusive do professor, que participa dos momentos em conjunto com as crianças. Como os sentimentos e sensações por parte delas emergem quando são colocados numa relação de paridade junto aos educadores, refletindo como eles se enxergam diante dos adultos. Em virtude da perspectiva adultocêntrica, estar tão presente em nossa escolas, as crianças foram acostumadas a serem postas no lugar de “coadjuvantes” nos processos pelos quais participam, porém quando há a possibilidade da partilha, de escolha e diálogo aos pequenos, há ainda um desconforto gerado nos adultos, em virtude das relações que trazemos em nossa constituição histórica. Segundo Freire (2007) uma educação que é pautada no diálogo, se dá numa relação de humildade, encontro e solidariedade, ou seja, numa relação horizontal, de muita confiança. O autor discute sobre a questão do diálogo e como ele enxerga o diálogo na relação e questiona.

[...] o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só com o diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. O diálogo é, portanto, o indispensável caminho (Jaspers), não somente nas questões vitais para a nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser. Somente pela virtual da crença, contudo, tem o diálogo estímulo e significação: pela crença no homem e nas suas possibilidades, pela crença de que somente chego a ser eles mesmos (FREIRE, 2007, p. 115-116).

Assim o diálogo gera empatia e estabelece a comunicação, também precisa estar permeado nas ações, onde as crianças possam falar, se posicionar e que

tenham espaço para tal, garantindo na brincadeira a livre expressão da linguagem, do corpo, da plasticidade e do simbólico. Que as crianças tenham tempo e espaço para brincar, com materiais não estruturados⁴⁴ de formas diversas, tendo em vista que o jogo simbólico acontece independentemente desses recursos, pois a criança através da função simbólica transforma objetos, cria e recria papéis, vivencia, experimenta as diversas formas de pensar e agir sobre o mundo. Fochi (2013, p. 131), salienta que

acompanhar um grupo de crianças pequenas com materiais não estruturados pode trazer muitas questões para serem refletidas sobre o trabalho pedagógico, mas, sobretudo, pode ser uma pauta de observação para o adulto sobre as crianças e a construção dos seus saberes. Ao mesmo tempo, do ponto de vista da dinâmica do trabalho pedagógico, esses materiais criam uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante: não sabemos o que as crianças farão e que sentido darão para eles naquele espaço com outras crianças.

Fochi (2013) relaciona a potência dessa abordagem de brincar ao desenvolvimento que esses materiais promovem em termos de construção de conhecimento e salienta que

[...] esse tipo de descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central, fato que potencializa sua aprendizagem, e ocorre por meio da sua ação de poder iniciar a investigação sobre os materiais dos “conflitos” causados pelos materiais durante as tentativas de combinações feitas entre eles e/ou com receptáculos, do prazer do êxito ao efetivar soluções nas combinações, da relação física com as propriedades do material disponível, da escolha de posturas para as atuações com o material e, com isso, tendo um papel importante na concentração das crianças. (p. 132)

Penso que nesta perspectiva a Escola avança, pois na forma como as propostas são apresentadas as crianças e como as ações são conduzidas a partir

⁴⁴ De acordo com Meirelles (2016, p. 16) “Os materiais não estruturados são objetos variados que, com as intervenções das crianças, transformam-se em objetos brincantes, podendo, por sua plasticidade, transformar-se em muitas coisas”. Não podem ser brinquedos industrializados, com objetivos específicos que na maioria das vezes tem uma única forma de brincar. As possibilidades de criação possibilitadas pelos brinquedos comprados são em grande parte pequenas e as crianças não veem muitas perspectivas de criação e acabam perdendo o interesse rapidamente, se comparado ao materiais não estruturados, que podem ser objetos diversos disponibilizados as crianças tais como: potes diversos, conchas, bob de cabelo, prendedor de roupa, tampas diversas, vasilhas, guizos, cordas, correntes, tecidos, cascas de plantas, pedrinhas, caixas, etc....

de seus interesses, faz com que ocorra um movimento que envolve diversas dimensões.

As crianças quando são valorizadas enquanto sujeitos de direitos, podendo se expressar, vão cada vez mais se tornando críticas, não aceitando as respostas sem explicações. Se colocam cada vez mais, querem escolher: a comida que será servida na festa, fazem solicitações a equipe gestora, querem opinar sobre as brincadeiras, os projetos, pois encontram na abertura e no diálogo, a reciprocidade que precisam para avançar e gradativamente evoluir nas questões acerca da moralidade infantil.

Figura 8 - Crianças em ação



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

A valorização do fazer das crianças e a crença de que são capazes de produzir por si mesmos, inclusive materiais para a organização dos próprios espaços de brincar, criam uma empatia e reforça a auto estima dos pequenos. No relato da professora Vitória ela traz um recorte sobre uma proposta que elaborou junto as crianças, onde ao invés de jogar com jogos prontos, valorizou os fazeres das crianças na produção de um jogo feito por eles

[...] na quinta feira (30) não utilizamos o jogo. Fizemos nosso próprio jogo. Pedi para desenharem figuras de animais (um grupo desenhou animais da floresta, outros desenharam insetos e o outro grupo animais aquáticos) cada um fez a sua cartinha e brincamos da mesma forma, ganhava a batalha quem estivesse com o maior nome. Posteriormente no momento do cantinho pedi para colassem a ficha numa sulfite colorida, escrevessem o nome do jogo e o nome do animal que haviam desenhado. Adorei o resultado, todo os alunos deram valor sonoro a alguma letra da palavra. J e L escreveram alfabeticamente (COELHO/BALEIA), outros fizeram a primeira e última letra, a maioria escreveu vogais. (Registro do diário de bordo da professora Vitoria, na semana de 01 a 05/07/2016).

Esta estratégia de construção de materiais e jogos, além de suprir a demanda da falta de material, faz com que o educando seja visto como autor do seu próprio processo educativo, bem como valoriza suas produções.

Os professores em conjunto com as crianças ou mesmos entre os educadores são responsáveis em construir e organizar materiais que são usados de forma coletiva, suprimindo uma demanda que emerge das necessidades da escola, transformando as dificuldades em potencialidades.

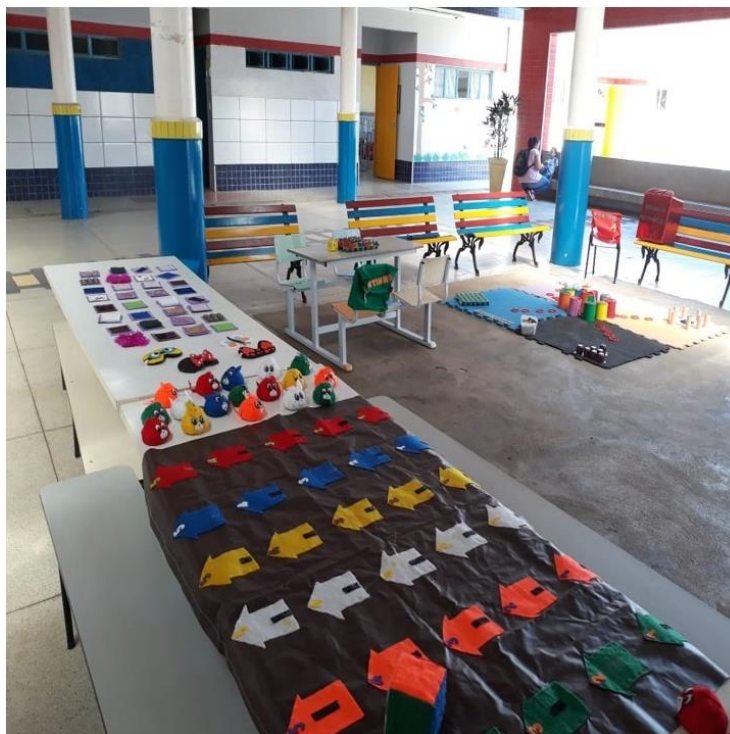
Figura 9 - Crianças brincando com jogo manufaturado pela educadora



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

Muitos materiais pedagógicos são construídos na própria unidade escolar, pois desde a inauguração da mesma, não recebemos materiais em quantidades suficientes para suprir a necessidade das turmas, e desta forma organizamos os materiais em uma sala multiuso, onde os mesmos são armazenados em caixas, para o uso de todos os educadores, que podem retirar tais materiais para serem usados de forma coletiva.

Figura 10- Instalação com jogos manufaturados pelas educadoras



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2018

Diante do exposto penso que a Educação Infantil deva ser pensada de modo que a criança seja considerada em seus processos singulares, presentes em diferentes culturas e contextos sociais, suas capacidades físicas, cognitivas, estéticas, éticas, expressivas e emocionais, cabendo à escola proporcionar um ambiente rico em interações e situações de desafios, no qual ela possa ampliar gradativamente a compreensão acerca de si e do outro.

Para que a ação pedagógica seja positiva e de qualidade faz-se necessário o estabelecimento de um ambiente acolhedor, no qual a criança possa se expressar entre crianças e adultos, colocar suas angústias, suas necessidades, e que possam exercitar sua curiosidade, autonomia, além de experimentar situações diversas que contribuam para o seu desenvolvimento integral.

A criança enquanto sujeito, assume a autoria de suas ações e constrói conhecimentos nas relações sociais, da interlocução, na experimentação. Essa agencia das crianças precisa ser compreendida e valorizada em seus movimentos, seus desenhos e produções. A professora Vitória valorizando os desenhos das crianças, fez a utilização dos mesmos na proposta do planejamento da rotina diária, onde as crianças planejam o dia, utilizando-se de cartões com desenhos dos momentos e espaços pelos quais irão passar durante o dia. Ela registra como as crianças realizaram a proposta e como se sentiram a respeito: “[...] após o leite fizemos a rotina utilizando os cartões ilustrados por eles mesmos e penduramos acima do espelho. Eles são craques na rotina e valorizam mais ainda por terem sido eles os criadores dos desenhos [...]” (Relato da professora Vitória no diário de bordo na semana de 22 a 26/02/2016). Esta postura reforça a proposta de valorização da autoria dos educandos nas ações cotidianas, e como é possível atrelar as questões acerca do brincar/educar em contextos significativos de aprendizagens para os pequenos, além da possibilidade das crianças participarem da organização do dia na escola, podendo opinar, criticar, as ações que gostaram ou não.

É notado no que trago de minhas memórias, como os professores valorizam essa proposta para as ações junto às crianças e não querem “abrir mão” delas, se apropriando da forma de trabalho com os cantos.

Segundo os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil a ênfase da educação infantil deve ser “na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos, com estratégias apropriadas às diferentes fases do desenvolvimento infantil” (BRASIL, 2008, p. 17), para que a educação infantil seja compreendida em toda sua dimensão e partindo deste pressuposto que o trabalho na Escola Maria Hartung vem sendo compreendido, com a participação de toda equipe escolar.

Para a elaboração das propostas de experiências são propostos cantos de trabalho ou denominadas de atividades diversificadas de livre escolha. Elas estão pautadas, em três princípios: autonomia com relação ao adulto, com relação a aprendizagem e às demais crianças. Consiste em um momento da rotina diária em que num mesmo espaço e ao mesmo tempo são oportunizadas à criança, diferentes tipos de propostas de trabalho, que são feitas em pequenos grupos, organizadas em cantos que contemplem os aspectos para o desenvolvimento integral da criança, como já referido.

São organizados até seis cantos com propostas diferenciadas a cada dia nas (turmas de 2 a 6 anos) podendo envolver arte, conhecimento físico, escrita, desenho, jogos, construção, faz de conta, desafio, música, entre outros, os quais tem duração de acordo com o quadro de horários de cada classe e do planejamento de cada docente.

As crianças tem a oportunidade de escolher em qual canto desejam ir e em qual querem iniciar o dia. Não sendo obrigatória a passagem por todos os cantos, a não ser aquele(s) em que o docente estiver fazendo as intervenções pedagógicas de forma mais direcionada, como num jogo, num registro de escrita contextualizada, numa proposta envolvendo uma situação problema, entre outras em que a professora necessita acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças e poder intervir com questionamentos, fazendo-as pensar sobre. Como trago em minhas memórias a forma da

Me recordo que no ano de 2016 a diretora saiu da U.E. em processo de remoção, e foi uma tensão para todo o grupo escolar, na expectativa de saber quem seria a nova diretora da Unidade. Tal preocupação se deu em virtude da proposta pedagógica da escola, que por ter sido construída de forma coletiva e ter sentido aos educadores e alunos é muito cara a todos. Me recordo da fala de uma das professoras dizendo: "vamos fechar entre todos nós que a proposta pedagógica não pode perder suas características e em especial não podemos deixar de trabalhar com os cantos e as propostas diversificadas" Essa fala me mobiliza a pensar o quanto os educadores têm apreço ao trabalho que desenvolvem e como o fato de haver a possibilidade de mudança no andamento do trabalho, os mobilizou a pensar sobre ele e o valorizar ainda mais. Penso também que o fato de professores e funcionários poderem deixar seus filhos estudarem na mesma escola, potencializa essa relação para com o trabalho.

possibilidade de intervenção por parte da professora, que indaga a criança sobre suas próprias afirmações e como essa abordagem potencializa o trabalho do professor que pode estar mais atento, ao que emerge das crianças.

Essa proposta possibilita as crianças a trabalharem em seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo que permanece em cada lugar, realizar escolhas, tomar decisões, lidar com as frustrações caso a proposta escolhida já tiver com a capacidade máxima de 04 crianças e, conseqüentemente, progredir na conquista de sua autonomia. Para registrar essas escolhas é utilizada como recurso, crachás com nomes e cartaz específico que representa cada proposta.

Segundo Kramer (2002, p.76) ao se referir sobre a forma de organização da sala de aula em áreas corrobora dizendo que o

Me lembro de uma fala de uma professora, que relatou uma proposta que estava desenvolvendo nos cantos, em que ela estava brincando de jogo da memória com uma turma de 2 a 3 anos. Era um jogo da memória das cores. Quando uma criança virou uma carta com a cor azul, então a professora disse para ela que cor era aquela e a criança disse "azul", e então ele virou outra carta e desta vez era da cor verde. A criança perguntou para a professora que cor era aquela e a ela respondeu com outra pergunta, que cor você acha que é? E a criança disse "azul". A professora mostrou a outra carta cuja cor a criança disse ser azul e perguntou: se essa é azul essa outra é que cor? Então a criança ficou em silêncio e respondeu, não sei, mas não é azul.

[...]organizar a sala em áreas é, muito importante, pois favorece a movimentação das crianças, e sua participação em atividades que venham ao encontro de seus interesses. Esta divisão atende, ainda, à própria diversidade das ações das crianças que, em geral, alternam seu engajamento, em momentos diversos, em busca de satisfação de suas necessidades de desenvolvimento e conhecimento.

O que difere o trabalho desenvolvido na Escola Maria Hartung com relação ao aspecto pedagógico, é a concepção revelada nas ações cotidianas pela valorização da autoria infantil e da desconstrução de que o conhecimento está centrado no adulto. Que a criança por ser compreendida de forma integral é respeitada e valorizada em sua singularidade, podendo fazer escolhas e dialogar com seus

educadores numa relação de horizontalidade. Essa perspectiva além de valorizar as ações dos educandos, como sujeitos de agência (FOCHI, 2013) que fazem escolhas, propicia a vivência nos processos democráticos, desenvolve a cooperação e favorece o desenvolvimento da autonomia moral e na construção de conhecimento. Kramer (2002) destaca a função da escola de educação infantil como lugar de construção de conhecimento e de desenvolvimento, e ressalta que a escola infantil deve

[...] propiciar o desenvolvimento infantil, considerando os conhecimentos e valores culturais que as crianças já têm e, progressivamente, garantindo a ampliação dos conhecimentos, de forma a possibilitar a construção de autonomia, cooperação, criticidade, responsabilidade, e a formação de auto-conceito positivo contribuindo portanto para a formação da cidadania (KRAMER, 2002, p. 49).

Partilho com as concepções da autora, em especial no que se refere a formação para a cidadania, e que na escola precisa ser vivenciada no dia a dia. O trabalho em áreas ou cantos, promove a vivência da cidadania, além de possibilitar a autonomia com relação ao adulto e as outras crianças, favorecendo a compreensão de outros pontos de vista entre adultos e crianças. Estabelecer essa relação com a aprendizagem e o trabalho, rompe com o adultocentrismo e a cultura de que é o professor que elabora, planeja e propõe as propostas as crianças. Pois além de poder escolher as experiências que quer vivenciar no dia, as crianças participam com sugestões sobre as temáticas a serem trabalhadas, as estratégias, sendo que o professor é o responsável por essa articulação, pelas formas de registro contextualizado e por elaborar situações que atendam aos interesses das crianças garantindo seus direitos de aprendizagens.

4 Formação, de-formação: olhares, encontros e (des)encontros

A vida precisa do vazio:
a lagarta dorme num vazio chamado casulo até se transformar em borboleta.
A música precisa de um vazio chamado silêncio para ser ouvida.
Um poema precisa do vazio da folha de papel em branco para ser escrito.
E as pessoas, para serem belas e amadas, precisam ter um vazio dentro delas.
A maioria acha o contrário, pensa que o bom é ser cheio.
Essas são as pessoas que se acham cheias de verdades e sabedoria e falam sem parar.
São umas chatas quando não são autoritárias.
Bonitas são as pessoas que falam pouco e sabem escutar.
A essas pessoas é fácil amar.
Elas estão cheias de vazio.
É o vazio da distância que vive a saudade...
(Rubem Alves, 2003)

Segundo Rancière (2002, apud CHALUH, 2008, p. 147), “a emancipação é a tomada de consciência, por parte de cada homem, de sua natureza de sujeito intelectual”, assim penso que ocupar um lugar que possibilita o movimento de estar em constante processo do pensar, é estar em constante processo de tomada de consciência.

Dentro desta perspectiva como professora coordenadora uma de minhas atribuições é o de promover um trabalho que busque possibilidades de pensar, refletir e promover espaços para o diálogo e a escuta, caminhos e informações a fim de atender as necessidades da escola como um todo, porém com o foco na aprendizagem das crianças e na construção da coletividade (CHALUH, 2008). Articular a coletividade mobiliza pensar que a escola seja um lugar de aprendizagem para todos que nela estão inseridas, educadores, crianças e comunidade. A autora ao se referir sobre a construção da coletividade, e o pertencimento dos sujeitos num grupo, mobiliza a pensar sobre a formação na escola para além da instrumentalização e do discurso, pois “não é o discurso que faz a escola e sim os

sujeitos que estão na escola que fazem e produzem, a partir de suas relações, diálogos e interlocuções” (CHALUH, 2008, p. 110).

Assim reflito que para além de pensar em forma, é preciso pensar em sentidos e como eu posso realizar um trabalho de proximidade entre os sujeitos, e de estabelecimento de vínculos e diálogo entre todos. A partir dessas questões comecei a pensar sobre qual era meu lugar na escola e como poderia promover essas relações de proximidade. Chaluh (2008) em sua tese de doutorado, considera os conceitos bakhtinianos, ao se referir sobre a questão da coletividade. A autora aponta que a coletividade se dá através dos vínculos materiais objetivos, e vai além trazendo que tal coletividade só é possível quando as pessoas que compõe a escola assumam a condição *de “nós”*, conscientizando-se sobre seu lugar social, sobre as dificuldades e desafios presentes e como pensam em respostas acerca das problemáticas presentes no cotidiano. Partindo desse pressuposto, penso que além de “coordenar” as ações pedagógicas na escola, o professor coordenador precisa “ser” um dos “nós” (CHALUH, 2008) que compõe esse coletivo de vozes e pensamentos, e que não deve se limitar ao que está contemplado na legislação acerca da função.

De acordo com a Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal (RIO CLARO, 2007), o Professor Coordenador deve “auxiliar na implementação do Projeto Político Pedagógico e da construção da Proposta Pedagógica, bem como acompanhar o desenvolvimento e a efetivação dos planos de ensino”.

De modo a atender as especificidades da função, o professor coordenador necessita transitar por todos os espaços da escola, haja vista que seu trabalho envolve múltiplas dimensões (BETEGHELLI; PINTO, 2015). Precisa estar próximo aos docentes, aos agentes educacionais, pais, funcionários, Secretaria da Educação e direção. Dentre as atribuições destaco a de colaborar na construção de vínculos entre os sujeitos, pois por meio da articulação do trabalho é possível realizar tal feito. A partir dos processos que vivenciei em minha história como educadora, pelas escolas que passei desde aluna a docente, e a partir das experiências que tive junto a diversos profissionais, além das leituras, cursos, palestras, simpósios, congressos entre outros, que tive a oportunidade de entrar em contato, pude compreender que o mais importante no trabalho são as relações que permeiam todo o processo que

ocorre na escola. Assim no dia a dia, tento coordenar as práticas dos educadores e seus anseios tentando atender da melhor maneira as necessidades dos sujeitos envolvidos no trabalho. Compreendo meu trabalho como o de uma coreógrafa que ensaia uma dança que envolve cada dançarino em sua singularidade, mas que na composição é o movimento coletivo que é visto por quem enxerga de fora: o ritmo, o compasso, os movimentos, a sincronia é que valorizam o evento (coletivo), que faz com que o público sinta a sintonia, a emoção e a fruição. Assim enxergo a escola como um espaço de formação e tal questão trata-se de uma grande responsabilidade, tendo em vista que recai sobre o Professor Coordenador exercer essa tarefa. Trago uma concepção acerca do papel do Professor Coordenador na Escola, que de acordo com o meu Plano de Trabalho (BETEGHELLI, 2014) abarca a necessidade do professor coordenador ser um “articulador” e um “ouvidor”.

O trabalho do professor coordenador pedagógico define-se principalmente pela necessidade da mediação e interlocução no ambiente escolar, ambiente este, composto por diversas vozes. Assim, as primeiras ações na função de coordenar – e cooperar – é tentar articular a construção da identidade da escola, da cultura escolar, levando em consideração as experiências vivenciadas pelos educadores, em outros espaços escolares.

As dimensões do trabalho do Professor Coordenador na escola são muito abrangentes como apontam Beteghelli e Pinto (2015) e extrapolam o papel individual deste profissional, pois seu trabalho depende de outros sujeitos que também estão envolvidos nos processos.

O trabalho do professor coordenador na escola é complexo e envolve diversos aspectos, não se restringindo apenas ao pedagógico. Desdobram-se em multi funções, para poder realizar as tarefas e sanar intercorrências que surgem no contexto escolar. Para a realização de um trabalho adequado e comprometido, o professor coordenador necessita de uma estrutura organizacional profissional e pessoal. Para tanto é necessário que coordenação e direção se articulem a fim de favorecer todos os segmentos escolares propiciando um melhor andamento dos trabalhos, que abrange desde a organização dos horários de trabalho, do planejamento da rotina, dos espaços de formação, da elaboração de documentos, do atendimento aos pais e comunidade, dentre outros. (BETEGHELLI; PINTO, 2015, p. 3).

Penso que o Professor Coordenador não deve ser aquele que está no lugar e na função de supervisionar, embora muitas vezes a própria legislação aponte para

esta direção, mas sim que o professor coordenador deva assumir um outro lugar. O lugar não só de formar, mas o de acompanhar, amparar, de inspirar, motivar, ouvir, acolher e de liderar um grupo a promover o “movimento”⁴⁵. Movimento esse de não deixar com que as práticas fiquem ultrapassadas, dos materiais fiquem escassos, das pessoas se sentirem acabadas, das crianças não verem sentido nas propostas apresentadas, das relações fiquem estremecidas e obsoletas, da comunidade não se sentir pertencente, da gestão se sentir desamparada. Porém questiono, onde fica o coordenador nisso tudo? Tendo que pensar, articular, motivar, coordenar tantas questões, situações, conflitos, promover formações, mas e quem o acolhe? O coordenador está sempre sozinho, num desamparo, numa solidão, reexistindo, e sempre sozinho, tendo que lidar com todas essas situações.

A escola em parceria com a Secretaria Municipal a todos os docentes, agentes educacionais, funcionários da equipe de apoio ofereceu um curso sobre neurociência: Brincação, no ano de 2015, em horários organizados de acordo com a disponibilidade do grupo. Tal ação foi de grande significância para o grupo, pois possibilitar uma mesma formação a todos os educadores da escola fez com que os sujeitos se enxergassem como “educadores”, e como sujeitos importantes para o desenvolvimento dos trabalhos na escola e parte deste coletivo.

Assumo o papel de professora coordenadora e com ela uma concepção para o meu fazer enquanto formadora e articuladora. Tal concepção abarca as relações humanas em primeiro lugar, onde os envolvidos precisam se sentir parte do grupo e dos processos pelos quais partilham. Assumo a concepção dialógica onde acredito nas inúmeras vozes que emergem e nas potencialidades das mesmas para a construção da escola e do coletivo, da construção por uma relação horizontal, porém aposto na liderança compartilhada entre a equipe gestora e acima de tudo nos preceitos da isonomia. Compartilho com a concepção de Canário (1998) de que

⁴⁵ Movimento: na minha visão, penso na dança como metáfora, dança que compõe uma coreografia, no arranjo de vários movimentos coordenados e harmônicos.

[...] A formação é então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva. (CANÁRIO, 1998, p. 6).

Assim dentro destas concepções que trago comigo, tento oportunizar um espaço de constituição de ser e estar educador na escola, de como olhar para as crianças com um “outro” olhar, o olhar sensível, e de como potencializar a comunicação entre os sujeitos, de como eles podem se fazer ouvir a si e ao outro, num movimento de coletividade⁴⁶ (CHALUH, 2008). Para que estas questões pudessem ser trabalhadas penso que as relações devem ser otimizadas e fortalecidas, assim foi necessário a minha aproximação dos sujeitos (educadores) e trazê-los para o mesmo espaço de formação, fazendo a articulação entre os educadores da escola (docentes e agentes educacionais). De acordo com a Resolução SME 006/2017⁴⁷, os educadores (docentes) possuem os HTP's (Horário de Trabalho Pedagógico), num total de no mínimo 6 h/a semanais na escola, sendo 4 individuais e 2 coletivos. Um HTPI semanal que é realizado em conjunto com a professora coordenadora e uma agente educacional⁴⁸ para planejamento das propostas que são desenvolvidas durante a semana, dialogar, pensar sobre as questões específicas da turma e ouvir ao outro.

Trazer a agente educacional para o momento de formação foi uma postura adotada pela equipe gestora e revela uma concepção sobre a formação na escola, sob uma perspectiva horizontal, dialógica.

Na Unidade Educacional todas as classes contam com uma agente educacional, mesmo na Etapa II⁴⁹ (crianças de 3 a 6 anos) como já referido, e que auxiliam no trabalho junto ao professor.

⁴⁶ E como promover o que proponho? Por meio da co-responsabilização nos processos formativos, oportunizando as trocas, o diálogo, valorizando as práticas dos educadores, fomentando discussões, abrindo a participação de todos nos processos que ocorrem na escola, e tais estratégias são implementadas nos momentos de HTPI's e HTPC's.

⁴⁷ De acordo com Art. 2º As HTP representam 1/3 da jornada docente dividida em: 20% HTPC (Horário de trabalho pedagógico coletivo), 50% HTPI (Horário de trabalho pedagógico individual) e 30%HTPL (horário de trabalho pedagógico Livre)

⁴⁸ Agente educacional é uma funcionária que atende aos alunos em conjunto com o professor, realizando ações de monitoria e assessoria.

⁴⁹ As agentes educacionais que acompanham os professores em cada sala de aula, excede o módulo utilizado na Rede Municipal de Rio Claro, porém em virtude da implementação do projeto piloto foi concedido tal alteração.

Foi necessário que eu enquanto professora coordenadora, realizasse a adaptação a essa nova forma de trabalho entre o professor e a agente educacional, pois trata-se de um aspecto singular a este espaço educativo, como já referido, e para tanto adotei uma postura de escuta constante, de modo que pudesse “alinhar” os interesses e práticas de ambos os sujeitos. Pois a esta forma de trabalho vislumbrava que as crianças pudessem ser melhor atendidas. Assim observa-se uma evolução nas práticas desde 2014 quando iniciado os trabalhos na escola. Mas ainda era e ainda é necessário a mediação entre os sujeitos (educadores), como uma costura essa que eu, enquanto PC realizo toda semana nos horários de HTPI’s.

[...] é muito interessante que às vezes as pessoas trabalhem tão próximas fisicamente umas as outras, porém tão distantes com a relação que mantém uns com os outros. É preciso que eu, enquanto um terceiro, tenha que fazer a intermediação, entre uns e outros sobre questões cotidianas que afetam o dia a dia deles. Coisas tão simples, mas que tenho que resolver, engraçado isso.... As vezes tenho que falar como se tivesse visto, para que não se magoem. (Registro da PC do mês de Julho de 2016)

Oportunizar um momento de integração entre docentes e agentes educacionais, gerou uma abertura para o diálogo, pois por meio do que eu via nas ações cotidianas e ouvia nas falas dos sujeitos, percebia as diferenças entre as concepções dos educadores, o que dificultava as relações de proximidade, como já mencionei, além do trabalho não ocorrer de forma coerente.

Uma questão que eu ouvi muito dos educadores, faz referência ao comportamento dos educandos, onde apesar do trabalho realizado com o suporte teórico sobre a Disciplina Positiva⁵⁰ é ainda apontado pelos educadores como uma grande dificuldade a ser enfrentada e às vezes, os educadores (professores e agentes) acabam entrando em conflito diante das posturas assumidas, por um e por outro.

⁵⁰A disciplina positiva visa atender as necessidades de desenvolvimento gradual da moralidade infantil. A disciplina positiva é pautada nas teorias humanistas de Adler e Dreikurs (2010, apud REIS, 2012) e fundamenta-se em princípios de dignidade e respeito mútuo voltados para as relações entre os sujeitos. Visa encorajar as crianças a tornarem-se responsáveis, respeitosos, com recursos para solucionar problemas utilizando-se da auto regulação.

Enquanto professora coordenadora observo que apesar das formações, estudos, conversas ainda há muitos educadores com dificuldades de compreensão sobre a abordagem adotada para lidar com os conflitos, que é coerente com a própria Proposta Pedagógica.

“formações são realizadas, leituras, acompanhamento e ainda parece que conceitos não foram assimilados por alguns dos educadores. Penso que trata-se de valores e crenças que cada um traz de sua vida, da sua história e lógico que muitos não querem romper e quebrar paradigmas, infelizmente. O mais interessante é que o grupo escolheu e acolheu essa proposta, mas alguns educadores a estranham e resistem a ela.” (Registro no diário de campo da PC do mês de Março de 2016)

Neste trecho do meu diário, é possível observar como alguns educadores se deparam diante de situações que se travam no cotidiano. Vejo tantas contradições, como exemplo que eles valorizam as escolhas e os processos democráticos pelos quais as crianças partilham as propostas, porém com relação ao desenvolvimento da moralidade, ainda persistem na postura de dizer o que a criança tem que fazer, como fazer, como resolver seus conflitos, ou simplesmente, indicam soluções que resolvem o problema do adulto e não da criança.

E eu enquanto formadora, preciso lidar com essas contradições e outras que apareçam no caminho, promovendo reflexões pois entendo que é preciso movimentar essas questões, de modo que os educadores as enxerguem e as compreendam, e os momentos de HTPI são importantes para estabelecermos essas reflexões. Procuo desenvolver formações com o intuito de diminuir as dificuldades encontradas nas relações e ações junto às crianças e educadores, por meio do acompanhamento que realizo. Proponho um espaço para que todos possam se expressar. Porém nem sempre essas oportunidades são utilizadas, pelos educadores realmente como formas de expressão. Pinto (2016) quando aborda sobre a questão da expressão num espaço coletivo aponta que

[...] o trabalho coletivo referente à construção da coletividade como aquela capaz de ouvir todas as vozes com acolhimento e cuidado, ao respeitar as falas ousadas e o silêncio, e não as falas silenciadas. Pois, o silêncio pode significar o momento de exercício do pensamento, mas em contrapartida podemos nos posicionar de forma a silenciar as vozes, pois muitas delas já se acostumaram a não serem ouvidas (PINTO, 2016, p. 50)

Essa questão acerca do silenciamento me faz pensar se no entrelaçamento e interlocução entre as diferentes funções num mesmo espaço de formação, a expressão realmente se dá, ou o que ocorre é um silenciamento coletivo como apontado por Pinto (2016). Não porque não seja possibilitado o diálogo. Porém me questiono, se o silenciamento, presente muitas vezes, se daria pela discordância? E se for por essa razão, me pergunto o por quê da aceitação, e por quê optar por não se colocar frente a determinadas propostas, questões, situações. Seria para atender certas conveniências? Cabe ressaltar que percebo também que o silenciamento ocorre mais no entrelaçamento entre funções distintas (professor - agente educacional), do que entre pares.

Neste registro de um momento no HTPC, no qual se tematizou o desenvolvimento da moralidade, é possível observar como os professores não se importaram em se colocar de forma pública e coletiva mesmo em se tratando de suas dificuldades junto às crianças

Dando início aos trabalhos exibimos o filme: Práticas de sucesso na resolução de conflitos de Telma Pileggi Vinha e após discutimos sobre a forma de lidar com os conflitos entre os alunos, com o grupo de professores. A professora "L" colocou sobre sua dificuldade junto à classe, em virtude do comportamento dos alunos, onde aponta que os conflitos entre os alunos prejudicam o andamento das atividades. A diretora S. pontuou que os alunos não irão se comportar de forma quieta e pacífica, sem se mexer ou se movimentar, que devemos pensar em nossa postura e não sermos autoritários e nem coercitivos. A professora C., pontuou que apesar de estar pouco tempo em nossa escola, está adorando a proposta da escola e a forma de como lidamos com a moralidade e a resolução de conflitos. A professora coordenadora colocou que devemos aproveitar os conflitos e promovermos desenvolvimento aos alunos, e desta forma, os conflitos devem ser pensados e devemos pensar em ações para lidar com eles e suas intervenções devem ser planejadas. Destacou que a escola de modo geral, não dá espaço na escola para discutir sobre as emoções e os educadores tem medo em lidar com os conflitos dos alunos e tal questão precisa ser ultrapassada, pois enquanto educadores, precisamos rever isso, precisamos pensar num espaço na escola para o trabalho com as emoções. (ATA de HTPC 22, de 22/08/2016)

Penso que esse vínculo e movimento foi construído junto ao grupo, pois historicamente os docentes ocuparam esse lugar na escola, como espaço de formação garantido inclusive pela legislação vigente. Creio também que entre os pares (neste caso professores) fica mais fácil de se abrir ao outro, mas no caso dos HTPI's em que é realizado com a participação entre agentes e professores, percebo

que esse diálogo não ocorre da mesma forma. Tenho me questionado o porquê disso, tentei mudar algumas dinâmicas, acolhendo as demandas trazidas pelos educadores antes dos encontros, mas em alguns momentos, sou procurada por ambos os educadores para que eu leve para a discussão questões que estão causando desconforto pois não querem se expor diante do outro para não causar mal estar na relação entre eles. Do meu lugar, tento levar as questões trazidas por ambos e trabalhar de modo que flua naturalmente, assim vou mediando o diálogo, porém nem sempre ele acontece, mesmo com esse movimento.

Nas questões sobre a resolução de conflitos e a criança difícil, temas esses que foram trabalhados tanto em HTPC's quanto em HTPI's pela dificuldade apresentada pelos educadores, continuaram e continuam sendo solicitados para serem trabalhados pelo grupo. E o que isso me revela? Fico a pensar que há a necessidade de romper com alguns paradigmas, e que os próprios sujeitos tem percebido essa necessidade, haja vista que continuam a solicitar que formações acerca dessa temática sejam elaboradas.

Além dos HTPC's, nos HTPI's também são realizadas diversas orientações, de forma individualizada e direcionada para as questões de cada classe, cada criança, porém ainda há uma dificuldade muito grande por parte de alguns educadores, para conseguir enxergar o outro e como se relacionar de uma forma não autoritária diante das situações cotidianas.

Muitos educadores fazem muito o uso da negatividade no dia a dia, dizendo: "não pegue isso", "não mexa naquilo", "não pule", "não jogue", não isso não aquilo, essa abordagem faz com que as crianças não compreendam as orientações e não correspondam as solicitações dos educadores, o que muitas vezes é compreendida por alguns, como desobediência e,

Ao longo dos anos, fui compreendendo que algumas questões que ocorrem na escola, quando implicam nas concepções dos educadores, que é preciso respeitar o "luto" que esse profissional vivência, com relação as desconstruções daquilo que pra ele, até então era a verdade que ele carregava.

Cada educador tem seu tempo para lidar com isso, e eu enquanto professora coordenadora, não posso "tirar" dele todas as certezas, mas sim ir auxiliando nos processos reflexivos e ajudando na construção de novas concepções, caso ele julgue.

insubordinação⁵¹. Em HTPI's, onde podemos deixar a formação e a relação mais intimista, ainda estão muito presentes as “reclamações” sobre as crianças e as insatisfações dos educadores sobre suas ações, mesmo diante de aprofundamento teórico sobre os temas elencados por eles. Creio que esses educadores vivam um luto, e assim é preciso respeitá-lo, mas também auxiliar para que mesmo com essas dificuldades e limitações, o trabalho ocorra com coerência e em especial com respeito as crianças.

Canário (1998) aponta como um equívoco compreender a formação como instrumental voltado para a capacitação técnica dos professores.

Cria-se então o dilema de saber por onde começar: mudar em primeiro lugar os professores, ou, pelo contrário, mudar as regras de funcionamento das escolas, criando-lhes constrangimentos externos que os «obriguem a mudar»? A saída para este dilema só é possível se mudarem os pressupostos: O primeiro é o de passar a pensar em termos de «mudar as escolas» e não de «mudar o sistema escolar»; o segundo é o de pôr de lado uma concepção individual e técnica do processo de mudança; o terceiro consiste em abandonar a ideia de que mudanças parcelares e sucessivas teriam um efeito cumulativo; o quarto reside em questionar a ideia de «mais formação», numa lógica adaptativa «a posteriori», como um instrumento decisivo para a concretização da mudança. (CANÁRIO, 1998, p. 5-6).

Em minha concepção, não concebo a formação como algo instrumental, pois seria como desconsiderar as singularidades dos sujeitos, haja vista que os professores e as escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interativo Canário (1988). O autor considera a escola como uma “organização formativa”, ele propõe a partir do Projeto Educativo que se pense, se concretize um Plano de Formação dos educadores. E assim penso que pistas tenho para refletir sobre minhas ações enquanto formadora na escola? Essas questões tem me mobilizado a refletir sobre minhas práticas e considerar o tempo de cada sujeito, o trabalho coletivo, pensar nas relações e nos vínculos que vão se construindo.

⁵¹ Um dos estudos foi realizado pela neurocientista Suzana Herculano-Houzel, intitulado Porque as crianças não obedecem ao não? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zwPWYAuumkl>. Acesso em: 10 set. 2014. Na pesquisa demonstra que a criança em geral tem dificuldades para aceitar ordens e sugestões que comecem por “não”. Isso ocorre, pois de acordo com a neurociência, o córtex pré-frontal, é responsável pela resposta a estímulos de forma automática sem pensar, e em crianças pequenas ainda não está maduro, pois tal fato só ocorrerá na adolescência. Assim diante de situações em que os adultos colocam o “não” no início da ordem ou sugestão, faz com que o cérebro fique diante de um dilema. Se maduro bloquearia a ação, porém como ainda o córtex não está maduro apresenta dificuldades para bloquear a ação fazendo com que as crianças não atendam o “não”.

É visível nas falas e nas ações de alguns educadores (agentes educacionais) a presença ainda de um certo “controle”, os modos de compreender a criança como aquele que deve estar submisso ao educador numa relação de respeito unilateral com relação a moralidade. Trata-se de uma contradição, pois os educadores da escola, valorizam as ações promovidas no trabalho pedagógico, a autoria das crianças, as possibilidades do diálogo, das escolhas e participação dos mesmos no planejamento. Porém, quando se referem ao desenvolvimento da moralidade, essa autoria não é bem compreendida e valorizada. Eu que estou de fora, da sala de aula, tento mobilizar que as situações sejam colocadas de forma reflexiva, para que os educadores possam compreender que a autoria e o protagonismo, ocorrem em todas as dimensões, não só nos aspectos relacionados as propostas de experiências, mas também em possibilitar que a criança reflita sobre suas limitações, que consiga estabelecer relações ou não com o outro e tenha seu espaço respeitado, quando não queira participar de algo sem ser julgado, que não tenha que ouvir o adulto dizer que horas deve se levantar para escovar os dentes, beber água, ir ao banheiro, entre outras situações que ocorrem no dia a dia.

Compreendendo esse cenário, penso que os processos de mudanças vão ocorrendo de forma gradativa, respeitando as singularidades também de cada um. Conforme os sujeitos vão compreendendo que a escola é um lugar social e que o movimento da coletividade (CHALUH, 2008) vai se consolidando, processos de mudanças e ressignificação de ações vão ocorrendo, Canário (1998, p. 06) ressalta que

[...] a produção de mudanças, numa organização social como a escola, implica não apenas mudar a acção individual, mas também o modo de pensar essa acção e, sobretudo, o modo como essas acções individuais se articulam entre si, num quadro de interdependência dos actores. Trata-se, em suma, de mudar os processos de interacção social dentro da escola que, no caso específico dos professores, significa substituir uma cultura fortemente individualista e «insular» por uma cultura baseada na «colaboração» e no trabalho de equipa.

Levando em consideração as contribuições do autor, pensar em um processo cooperativo é pensar em novas relações de modo a estabelecer a mudança no espaço social.

Para contextualizar minha fala trago como exemplo situações nas quais a criança discute sobre suas necessidades e desejos, e esse comportamento muitas vezes não é bem compreendido como um processo de desenvolvimento da criticidade das crianças. Trata-se de uma questão muito difícil pra mim, enquanto formadora trabalhar estas questões junto aos educadores, pois envolve dimensões pessoais e valorativas de cada sujeito e num querer romper com os próprios paradigmas. São situações que desvelam as contradições que vivo enquanto professora coordenadora.

Pensando nessas questões reforço o fortalecimento das relações sociais, nos HTPI'S organizados em conjunto com o professor e a agente educacional onde é, possível um espaço de formação que apesar de não ser legítimo, pra mim é legítimo por direito e pelo espaço que elas conquistaram na escola, além do olhar da equipe gestora em promover esse encontro.

Assim organizei um espaço nos HTPI'S dos professores para que juntos docentes, agentes educacionais e eu, enquanto professora coordenadora, possamos pensar em todos os momentos em que eles estão juntos as crianças. Para que tal organização se faça possível, foi elaborado um cronograma onde as agentes educacionais volantes⁵² cobrem a saída das agentes que são fixas em sala de aula, para que elas possam participar em conjunto com os professores dos momentos de estudos e formação.

Dessa forma, há a possibilidade da construção de vínculos, da partilha, da escuta e onde é possível que se aconteça a horizontalidade por meio do diálogo (FREIRE,1987), mas o que notei no decorrer do tempo e da experiência, é que nem sempre possibilitar a abertura para a palavra garante que o sujeito a tome como dele, que ele se coloque, se exponha.

Ressalto que trazer os sujeitos numa relação horizontal, onde o diálogo aconteça num mesmo nível, não significa menosprezar os espaços conquistados por cada um dos sujeitos em sua jornada profissional, mas que ao serem postos numa relação de paridade se oportuniza o encontro e o diálogo e é com este olhar que penso na escola e nela como espaço de formação. Como considera (CHALUH,

⁵² As agentes educacionais volantes não possuem atribuídas às elas salas específicas, elas atendem um cronograma fixo de tarefas de auxílio as demais agentes educacionais que permanecem em sala de aula.

2008, p. 54) ao dizer sobre o encontro por meio do diálogo que se dá nos tempos e espaços na escola:

[...] nós nos constituímos na relação com os outros, e que o diálogo e a palavra são aspectos que carregam muita força na nossa constituição. Nesse sentido, a formação guarda estreita relação com a possibilidade real do encontro com o outro, da possibilidade real de abrir os espaços tempos de reflexão coletiva na escola para que a palavra surja, para que a professora diga, para que a professora fale e, assim, assuma a sua própria formação. Nesse sentido, diálogo com Bakhtin (1999, 2003), Freire (1973, 2001a), Rancière (2002) e com autores que me permitem refletir sobre a palavra, sua força e seus sentidos dentro da escola, dentro da sala de aula, dentro dos espaços tempos de formação na escola. Desse modo, meu outro porto é a palavra e o diálogo.

Concordo com a autora em especial na potência que o diálogo assume nas relações entre os sujeitos e o que ele possibilita em termos de constituição individual e coletiva. Com uma postura mais dialógica e democrática, possibilita-se o encontro nos espaços de formação, encontro esse, no sentido do entrelaçamento das relações e das palavras, o encontro dos olhares e dos sentidos (CHALUH, 2008). Tentei valorizar e enaltecer o papel das agentes educacionais, mostrando que elas não são meramente “executoras” de trabalhos braçais, mas que possuem muita capacidade de pensar, de ouvir, de refletir e dialogar junto aos docentes, fortalecendo o trabalho coletivo através das relações e dos vínculos que naquele espaço foram e vão se fortalecendo.

Em estudo realizado pela Fundação Getúlio Vargas no ano de 2013, encomendado pela Prefeitura Municipal de Rio Claro para a Reforma Administrativa, foi elaborado um manuscrito que uniu as funções de Monitores de Cemi⁵³ e Monitores de Ensino, e segundo este documento é possível afirmar que revela a forma como a administração enxerga esse profissional, e que após a Reforma foi denominado como Agente Educacional.

De acordo com o que é trazido sobre o cargo/função numa descrição detalhada o Agente Educacional (RIO CLARO, 2013, s/n) entre outras funções deve:

⁵³ Nomenclatura que quer dizer “Centro de Educação Municipal Infantil” utilizada anteriormente a denominação de Escolas Municipais.

Trocar fraldas, dá banhos e zelar pela higiene da criança;

Cuidar para que o banheiro de uso das crianças mantenha-se limpo e seco, que as toalhas e roupas sejam mantido em local adequado e primar pelo uso individual dos objetos de uso pessoal e por seu correto acondicionamento;

Serve as refeições nos horários estabelecidos estimulando a criança a comer sozinha;

Providencia a lavagem e a esterilização dos brinquedos do berçário (uma vez ao dia) responsabilizando-se pela sua conservação e higiene;

Cuidar da desinfecção do ambiente físico do berçário, das salas de recreação e local de banho e troca;

Cuidar da higiene corporal e da proteção contra temperatura excessiva (frio ou calor);

Dar mamadeira utilizando da posição correta, como o bebê no colo e obedecendo os horários [...]

Como são elencados as funções e atribuições deste profissional na descrição do cargo, é possível dizer a forma minimalista como eles são vistos e compreendidos pela administração pública e esta forma de os enxergar é refletido no espaço escolar. Pode-se dizer que pela descrição, a função é basicamente “braçal”, limitada apenas aos cuidados, e penso que esta é uma questão que precisa ser refletida e pensada. Continuando na leitura do documento há uma seção onde constam mais especificações com relação à função:

Escolaridade: ensino médio; Experiência: aptidão no tratamento com crianças; Iniciativa/complexidade: recebe instruções e orientações constante; Esforço físico: permanece a maior parte do tempo em pé e em movimento, necessitando inclusive carregar crianças; Esforço mental: constante; Esforço visual: constante; Responsabilidade/ dados confidenciais: sempre que solicitada; Responsabilidade/patrimônio: direta pelo material e equipamento que utiliza; Responsabilidade/segurança de terceiros: total, pela integridade física e mental da criança; Responsabilidade/supervisão: com os alunos; Ambiente de trabalho: normal (RIO CLARO, 2013, s/n)

É possível dizer, que trata-se de uma função voltada para as mulheres, que segundo a descrição, não exige grandes necessidades para se pensar, refletir e não é necessário o diálogo, uma vez que como descrito a profissional deve “receber instruções e orientações constantes”, o que na minha leitura não possibilita a abertura para o diálogo, pois assumindo a perspectiva de diálogo de Freire (2007) onde o diálogo é compreendido com uma relação horizontal de ambos os lados, pela

descrição não se depreende esse tipo de relação. Por essas questões trago a significância de valorizar as funções destes profissionais na escola, que inclusive nem estão lotadas na Secretaria Municipal da Educação, mas sim na Administração Municipal de Rio Claro, o que dificulta que elas se enxerguem como educadoras.

Pela descrição que trata o estudo, emergem as relações que se constituem no cerne da escola e delas decorrem diversos problemas e tensões (como já mencionei anteriormente) e dificulta as relações de parceria entre docentes e agentes educacionais.

Assim, enquanto professora coordenadora penso que é necessário tentar estreitar as relações entre professores e agentes educacionais no trabalho e superar as tensões postas por esses fatos externos, pois afeta inclusive a auto estima dos sujeitos, que acabam por serem relegados, como se não tivessem capacidade para pensar, dialogar e contribuir com as ações cotidianas e o trabalho.

Afim de atender as demandas de cada grupo e dos educadores em sua individualidade, eu enquanto formadora faço o acompanhamento e levantamento de interesses de cada grupo. Onde eles fazem as solicitações sobre os temas e as questões que querem que sejam trabalhados em cada encontro, além das observações que levo para os encontros, sobre as demandas que eu observo no acompanhamento cotidiano que faço sobre as propostas.

Esta postura surge em virtude da minha inconformidade, enquanto

É muito interessante observar o movimento que tem se construído na escola. Em 2014 em alguns momentos eu tinha que ir à sala dos professores busca-los para ir até a minha sala realizar o HTPI, porém com o passar o tempo essa situação foi se modificando. Hoje quando não posso atender aos educadores, por qualquer outra demanda que eu tenha, como por ocasião de uma reunião na SME, ou algum pai que chegue buscando atendimento, os educadores ficam bravos, me cobram pelo nosso encontro, e às vezes pedem atendimento em outro dia para compensar o dia não atendido. Antes eu achava meio abusivo, mas hoje compreendo que esse espaço constituído por nós, é muito importante pra eles o que os fazem brigar por ele, e eu fico muito feliz por nossa construção.

professora em experiências que tive em outras instituições em perceber que nos espaços de formação na escola, como os HTPC's e os HTPI's, estabeleciam-se momentos de descontração e conversas informais que pouco agregavam ou que eles se tornavam simples espaços para a transmissão de recados, fazendo com que aquele momento para a formação fosse "perdido". Destarte percebia os espaços de formação como vazios e inodoros para os professores. Assim penso que este espaço deve ser legitimado e não desvalorizado. Creio que esse movimento ocorra, em virtude do que está sendo posto pelos formadores, por não ter nenhum sentido para os educadores. Assim vejo que trazer as necessidades do grupo e trabalhar sobre elas, potencializa esse processo, criando sentido e forma para os sujeitos que partilham dessas ações formativas.

Como prática nos HTPC's realizo por meio de sondagem inicial no começo de cada ano, e peço que o grupo levante os assuntos e temas que acham interessantes que sejam tratados durante o ano nas formações, após elaboro gráficos com as porcentagens sobre os temas e os apresento ao mesmo. A medida que eles vão sendo elencados pelo grupo, organizo um cronograma com as datas de todo o semestre com as temáticas de cada encontro, garantindo também que haja momentos de diálogo e trocas de experiências com a socialização de práticas desenvolvidas na escola, entre os docentes. Nesta sondagem também questiono quais os métodos que o grupo acredita que seriam interessantes que no HTPC fossem apresentados. Destaco como metodologias de trabalho: oficinas, leitura, vivências, vídeos, filmes e estudos sistematizados, estas têm aparecido com muito frequência nos últimos anos. Neste trecho da Ata⁵⁴ do HTPC, onde trago a forma de organização do sobre os temas que foram apontados por eles na sondagem com as devidas porcentagens, de modo a organizar as formações nos HTPC'S do ano, reflete a maneira democrática como as formações são construídas por todo o grupo.

Dando início aos trabalhos a professora coordenadora elencou as porcentagens dos pedidos de formação que o grupo solicitou, ficou combinado que alguns temas estaremos articulando com outros professores coordenadores que possuem mais propriedade para lidar com o tema proposto. Foi sugerido outros professores para virem ministrar oficinas, como a professora Rosely da escola Paulo Koelle, Rose de Batovi e Rosa

⁵⁴ As atas sempre são elaboradas pela PC, segundo as atribuições descritas para a função, elencadas no Estatuto do Magistério Público Municipal.

do Clara Freire todas no seguimento contação de história, para o próximo HTPC (Ata 24 de HTPC do dia 12/09/2016).

Creio que esse movimento de valorizar as necessidades do grupo e trazer temas para discussão e formação, enaltece o espaço de formação. Às vezes outros profissionais entre eles: professores, diretores e professores coordenadores de outras U.E's são convidados a partilharem de seus conhecimentos nos momentos de formação, com a realização de palestras e oficinas, de modo a trabalhar de forma mais aprofundada os temas solicitados e que eu apresento limitações a respeito. Nas sondagens, questiono como posso enquanto professora colaborar diretamente ou indiretamente com o trabalho dos professores e o que eles esperam de mim enquanto professora coordenadora da escola.

Espero a parceria de sempre, a escuta, poder me ajudar nas situações cotidianas do meu trabalho e que as vezes eu não consigo enxergar. Espero diálogo e conversas, muitas conversas, muita paciência comigo e que me ajude com as questões sobre a disciplina positiva que eu ainda tenho muita dificuldade. (Registro da sondagem inicial do ano de 2016, da professora Vitória)

Por esse e outros relatos enxergo que o grupo apresenta uma liberdade em poder me dizer o que espera do meu trabalho, como posso auxiliá-los e assim, posso discutir e acolher as angústias, as dificuldades, promovendo um espaço de diálogo para os/com docentes. Compreendo que possibilitar a abertura para que todos possam partilhar das escolhas sobre os temas das formações, trata-se de um exercício de compartilhar a responsabilidade sobre sua formação e a formação do outro.

Os vínculos e as relações de confiança vão se construindo com o tempo e com a relação, que eu enxergo sendo na perspectiva horizontal. Essa relação a qual me refiro trata-se da forma não autoritária e unilateral (VINHA, 2000) de enxergar as

Não me vejo fragilizada e vulnerável por abrir mão da centralidade da formação ao grupo e também por ter outros profissionais partilhando comigo dos momentos de formação. Não me sinto impotente, ou menor por precisar de outros profissionais para me ajudar na formação junto ao meu grupo.

relações que ocorrem no ambiente de trabalho, tendo na figura da coordenadora alguém com uma postura relacional e dialógica, de modo a favorecer o diálogo e a cooperação. Outra questão que interferiu na decisão de criar esse espaço de formação coletivo na escola, foi em virtude de ouvirmos nas falas dos educadores, e da própria Secretaria Municipal que há a necessidade de se criar espaços de discussão e trabalho coletivo, porém as políticas públicas do município não contribuem para tal movimento. Não há de forma legítima, a institucionalização de tais espaços em horário de trabalho, tendo em vista que no calendário escolar, há a previsão de apenas 2 a 3 encontros durante o ano para que se possam tratar de assuntos com todo o coletivo da escola, possibilitando o diálogo e a interação entre o grupo, incluindo docentes, agentes educacionais e funcionários do apoio escolar.

Esses momentos de trocas coletivas, quando ocorrem, são aproveitados da melhor forma, porém são tantas as demandas a serem tratadas nesses espaços, que a gestão não sabe nem por onde começar, em virtude dos pedidos por assuntos diversos que os educadores trazem, além das demandas que a própria SME aponta em determinadas circunstâncias. Como pode ser visto no trecho da Reunião Pedagógico-administrativa, há tantos assuntos a serem abordados que são tratados de forma superficial, sem inclusive haver um momento para trocas e diálogo, o que reforça a necessidade de cada vez mais fortalecer os espaços “alternativos” de formação, que no caso desta escola ocorrem nos HTPI’s.

Para início dos trabalhos, a diretora deu as boas vindas a todos e após passou o vídeo intitulado “Tocando em frente” para ressaltar os avanços de cada pessoas no caminhar de sua jornada profissional. Foram abordados os seguintes temas: postura profissional, perfil de cada função e suas responsabilidades de acordo com a legislação vigente. Pontuando elementos positivos e negativos que ocorreram no ano anterior, levantados a partir da avaliação de 2015, alinhando novas posturas para que neste ano letivo, não ocorram as mesmas práticas que inviabilizam a realização do trabalho coletivo. Posteriormente foram elencadas diversos aspectos para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola, entre eles: participação, venda de ideias, renúncia, avaliação, relacionamento interpessoal e realização de tarefas, que são elementos que fazem com que uma equipe interaja e busque objetivos comuns. Dando continuidade falou da importância da pró atividade da liderança compartilhada, respeitando as necessidades individuais e coletivas de forma flexível [...] Posteriormente foi tratado sobre a organização geral do período de adaptação, dividindo as responsabilidades para cada grupo da equipe escolar. (Ata da Primeira R.P.A., dia 03/02/2016)

Essa dificuldade em estabelecer o movimento no trabalho coletivo, possibilitou pensar sobre essa dificuldade e com isso nasceu uma proposta de tentar sanar algumas deficiências dos processos organizacionais os quais a escola apresentava.

Porém mesmo com esses entraves e dificuldades, acredito que eu enquanto professora coordenadora posso e me comprometo em realizar que os educadores (agentes educacionais, docentes e demais funcionários) partilhem de uma formação que desvele possibilidades de parceria, que possibilite a construção da coletividade (CHALUH, 2008), da responsabilidade mútua e de propiciar momentos que permitam a reflexão sobre suas ações. Assim entendo que através dos estudos e dos encontros, posso viabilizar a construção de um trabalho coletivo, estimulando a cooperação e o comprometimento entre os envolvidos.

Assim nos encontros nos HTPI's semanais, vão se criando uma maior intimidade, e partilha, estabelecendo um exercício de escuta onde os sujeitos podem ser ouvidos. Nos encontros coletivos, os assuntos são tocados de forma superficial e geral, o que dificulta o estabelecimento dessas relações com o trabalho de cada turma e dificulta a construção de vínculos. Nos espaços coletivos há pessoas que não se colocam, por diversos fatores: vergonha, medo, não querer se expor, não se achar com propriedade para falar, entre outros. Por essa questão valorizo o espaço do HTPI e atribuo a ele um lugar de maior intimidade, não desqualificando os espaços coletivos, pois são espaços importantes dentro da escola. Mas nos HTPI's por ter menos essas características e por ser voltado para o atendimento exclusivo daquele professor e/ou da agente educacional, por atender a demanda daquela determinada sala de aula, eu percebo que o diálogo ocorre com muito mais frequência, ainda que alguns optem pelo silêncio, mas de modo geral as pessoas se colocam mais, se expõem mais, criticam mais e assim é possível que os vínculos de fortaleçam nesse espaço.

4.1. O olhar para o outro: a formação

Tenho consciência do trabalho de acompanhamento do qual realizo e pelo “lugar” privilegiado que estou a ocupar na formação centrada na escola, e pelas possibilidades que ele me permite, porém estar na escola e ocupar esse lugar traz

muitos sentimentos que fazem emergir muitos questionamentos, e muitas vezes não são tão tranquilos e/ou causam situações e sentimentos de desconforto. Quando falo nos sentimentos por ocupar este “lugar”, falo sim da sensação muitas vezes de desamparo, despreparo, da angústia, da frustração, pois em virtude das altas cobranças que recaem sobre a função do coordenador, acabo as vezes por não enxergar com tanto encantamento o trabalho no cotidiano. A rotina atribulada que faz com que muitas vezes eu tenha atos mecânicos e até vazios de sentido para mim e para o outro.

Esse lugar permite me constituir a cada dia e enquanto me constituo como professora coordenadora, penso especificamente nos modelos de coordenadores que tive no decorrer da minha trajetória, ressalto que não foram muitos, e que não irei nesta escrita elucidar e apontar as falhas ou mesmo algo do qual não gostava em suas práticas, mas sim ressaltar aquilo que me marcou e me fizeram pensar sobre, auxiliando nos processos reflexivos e nas experiências positivas que pude partilhar junto a eles.

Tive um certa coordenadora que me marcou de forma significativa, seu nome como já mencionado era Edilaine. Era uma profissional muito íntegra e ética, que coordenava a maior creche do município. Ela conseguia valorizar o trabalho realizado pelos professores e ao mesmo tempo não subestimar as ações das agentes educacionais. Observava seu trabalho e sua postura junto ao grupo, e como o grupo a respeitava e a queria bem. Creio que fosse pelo modo como ela os tratava com respeito e sem marcar sua autoridade. Quando assumi a coordenação da mesma escola no lugar dela, foi muito grande o peso que recaiu sobre mim, pois me via na condição de tratá-los da mesma forma, ficava me cobrando e comparando se minhas ações estavam a altura.

Olhando minha trajetória, vejo que o que ficou de mais alteritário foi uma questão marcada nas relações entre o grupo, que vai além de se ter uma boa interlocução e comunicação, mas sim marcado pela escuta.

Pensando sobre o meu papel na escola e atendendo em partes aos interesses desta pesquisa, me debrucei a tentar compreender sobre o que o cenário acadêmico tem se empenhado a dizer sobre o papel do Professor coordenador em suas múltiplas funções e assim encontrei em Oliveira (2016) indícios significativos para muitas de minhas inquietações.

A autora, em sua pesquisa de mestrado, realizou um levantamento bibliográfico utilizando-se das palavras-chave “coordenação pedagógica e coordenador pedagógico” em quatro bases de dados⁵⁵, onde foi vislumbrado pela pesquisadora, a grande responsabilidade atribuída a este sujeito que transita pelos diversos espaços e influência nas diversas ações da escola. Oliveira (2016) observou nas pesquisas questões significativas, tais como: a falta de uma personalidade para a atribuição do trabalho, muitas vezes encarada e confundida com a do diretor; a falta de preparo e compreensão para com a função; as dificuldades nas relações entre equipe gestora; a dificuldade em conciliar o trabalho e acompanhamento pedagógico das obrigações burocráticas; a lacuna na formação inicial dos professores em Pedagogia; a ideia presente de vigilância e controle por parte dos professores; uma visão fiscalizadora da função. A autora cita também outras dificuldades que vem acarretar na descaracterização da função que dificulta a promoção dos processos de formação na escola.

[...] as análises dos enunciados dos CP [*coordenadores pedagógicos*] apontam para um trabalho em condições desfavoráveis, em que as dificuldades da relação do CP com a direção e com os professores são os principais indícios do pouco sucesso na proposta de formação. Por se tratar de uma função de confiança, indicada pelo diretor, o CP pode ser desligado a qualquer momento se alguma ação não for aprovada pelo diretor. Nesse sentido o CP não possui autonomia para encaminhar seu trabalho como formador, ficando subordinado ao diretor quando este propõe atividades que não competem ao CP. A falta de clareza quanto à função do CP por parte não só da direção, como dos professores e dos próprios CP, leva à realização de uma infinita quantidade de afazeres, promovendo desgaste físico e mental (OLIVEIRA, 2016, p. 98)⁵⁶.

De acordo com Dutra e Rocha (2014 apud OLIVEIRA, 2016) há um questionamento, sobre qual deve ser a atuação do coordenador pedagógico, em virtude de suas múltiplas funções, porém os autores destacam a atuação do coordenador de formador como a primordial em suas atribuições, ressaltando a

⁵⁵ As bases de dados pesquisadas pela autora foram os artigos publicados no Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e Congresso Nacional de Formação de Professores nos anos de 2011 e 2014, no ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino) de 2012, e também publicações de Placco e Almeida, retiradas da coleção “O Professor Coordenador”.

⁵⁶ Na pesquisa de Oliveira (2016) a autora realizou um estudo acerca do trabalho do Professor Coordenador, das escolas de ensino fundamental, na Rede Municipal de Rio Claro, onde este profissional é eleito por seus pares, como já foi mencionado anteriormente em nota de rodapé.

importância na formação continuada de professores, legitimando tal questão, na legislação vigente.

Além dessas questões, Oliveira (2016) ressalta que as pesquisas demonstraram que o coordenador é o responsável pelo auxílio ao trabalho docente, pela articulação que realiza entre a comunidade escolar e a direção, ao apoio e subsídio dado aos professores, que atende as demandas administrativas relativas a documentação pedagógica, realiza formações, faz orientação a pais, professores e funcionários, entre outras ações, sejam elas legítimas ou não, que recaem sobre a função/ cargo de professor coordenador. Já Almeida; Bruno (2011 apud OLIVEIRA, 2016, p. 87) apontam que

Coloco a questão das relações de poder que aparecem nas ações dos gestores, tendo em vista as falas das colegas PC's nas reuniões onde evocam as dificuldades em realizar diversas ações, pois a direção não permite que a coordenação coordene realmente o trabalho pedagógico. Ou mesmo outras falas que desvelam que os PC's levam para as formações assuntos que elas acreditam que o precise estudar, desconsiderando muitas vezes suas angústias, dificuldades, desejos, reforçando seu "poder" hierárquico legitimado pela função.

[...] a função do coordenador é articuladora, formadora e transformadora, sendo elemento mediador entre currículo e professores. Nesse sentido, como articulador, deve-se instaurar na escola o trabalho coletivo; como formador, não pode esquecer que seu compromisso com a formação tem que representar o projeto institucional; como transformador, é esperado que instigue no coletivo questionamentos sobre dúvidas e certezas, tirando o professor de sua zona de conforto.

Legitimando o papel articulador do professor coordenador e a possibilidade que esse profissional apresenta em promover reflexões e questionamentos sobre o trabalho docente (ALMEIDA; BRUNO, 2011 apud OLIVEIRA, 2016). Oliveira (2016) aponta que em todas essas situações, o professor coordenador está lidando com as relações interpessoais, em que estão envolvidos professores, alunos, pais, comunidade, e diversos atores da escola. Relações estas sutis e complexas para as quais nem sempre se está preparado. Penso que ter consciência dessas questões é uma possibilidade de se preparar e enfrentar os desafios e compreender as

situações de modo a saber lidar com as mesmas, que auxiliam na minha constituição enquanto profissional e sujeito.

Ao longo de minha trajetória pude realizar diversas formações e cursos sobre coordenador/coordenação pedagógica, bem como em gestão de pessoas, e tento articular esses conhecimentos aproximando-os do meu trabalho e assim reforço que **escutar** é imprescindível para realizar as funções de professora coordenadora. Creio que devo considerar as grandes atribuições implicadas na função, além do grande peso que isso recai no trabalho cotidiano, e tentar articular um movimento de escuta e diálogo na escola. Muito têm sido falado nos últimos anos sobre a gestão democrática na escola, onde diversos autores vem contribuindo para essas discussões como Kuenzer (1999), Paro (2001), Bordignon e Gracindo (2000), entre outros, porém o que se vê ainda é uma forte banalização do discurso, apontando para a gestão democrática e a participação de todos nos processos da escola, inclusive os de formação. Porém no chão da escola, enxergo latente as relações de poder que se consolidam pela posição e os lugares que são ocupados pelos sujeitos, em regimes hierárquicos e cheios de ações regulatórias, por parte dos gestores. Para que a formação tenha sentido, como já referido, é necessário que se tenha uma aproximação dos contextos como apontam Cunha e Prado (2010) ao trazerem sobre a importância do processo de formação centrada na escola e conceituam tratando-se da

[...] que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, necessidades e interesses dos professores, que participam da construção e gestão do plano de formação e são co-responsáveis pelo seu desenvolvimento (CUNHA; PRADO, 2010, p. 104).

Assim a questão sobre a responsabilização pelo processo de formação na/com a escola, deve ser partilhada, haja vista que é uma forma também de dividir as responsabilidades com o grupo, uma vez que as atribuições para a função de PC são inúmeras. A formação centrada na escola, possibilita a construção de sentidos baseados em referenciais que visam buscar a construção de uma escola reflexiva (ALARCÃO, 2000).

Agindo assim penso que como professora coordenadora, não cabe a mim estabelecer o que será dito ou estudado, mas que na amplitude do pensar juntos,

abrem-se possibilidades maiores para a aprendizagem. Foi através deste movimento que foram convidadas a partilhar de seus conhecimentos, algumas colegas coordenadoras que realizaram algumas ações formativas de acordo com os temas propostos pelos educadores.

Trazer as formações de forma contextualizada, levando em consideração as práticas como referência para a reflexão e formação (CUNHA; PRADO, 2010) são uma forma de considerar e se aproximar das subjetividades dos sujeitos, favorecendo o fortalecimento de vínculos e construção de sentidos. No registro do HTPC, onde a Coordenadora Pedagógica⁵⁷ da Educação Infantil realizou uma formação sobre a temática do Desenho, como foi sugerido pelo grupo de professores, podemos observar os desdobramentos dessa formação para o fazer pedagógico no contexto da escola e das práticas dos professores.

[...] Dando início a professora coordenadora fez a abertura com a apresentação da coordenadora da educação infantil do município Josiane Tomasella Bordignon, que apresentou uma oficina sobre O desenho na educação infantil. Iniciando Josiane colocou ao grupo, Porque desenhar? Quem é essa criança, como ela pensa (ativa protagonista e o que pretendo dessa criança no futuro? Elencou as formas de representação: imitação, imagem mental, linguagem, desenho, faz de conta. Pontuou que o faz de conta está atrelado ao desenvolvimento cognitivo sendo muito importante para os processos inclusive de leitura e escrita. (Ata 28 de HTPC, de 17/10/2016)

Após as possibilidades de formação em HTPC vi nas práticas e nos registros dos educadores, como a formação os marcou, os afetou e como eles lidam com essas questões após uma formação realizada com sentido, de forma contextualizada, que foi sentida como amparo de modo a auxiliá-los no cotidiano.

[...] fiquei um pouco preocupada, após a formação sobre o desenho, e com relação ao desenho dos alunos. Vejo como não apreciam o que criam, fazem de qualquer jeito, pintam de qualquer jeito. Estou pensando em algo para melhorar os desenhos deles e motivá-los (Registro da professora Vitoria na semana de 01 a 05/07/2016).

⁵⁷ Lembro que a Coordenadora Pedagógica a qual o trecho se refere, trata-se da coordenadora responsável pela Educação Infantil da Rede Municipal de ensino.

Me questiono como a partir das reflexões acerca das ações formativas realizadas com o foco no trabalho, pode afetar as práticas, transformando-as em novas possibilidades para olhar e agir. E como, além das formações, o educador por meio do acompanhamento realizado pela PC amplia as possibilidades de pensar sobre a própria prática, com pequenas ações simples e acolhedoras.

Vi sugiro que você monte um espaço na sala, como um hall dos desenhos, e a cada semana algumas crianças possam expor seus desenhos nesse "mural", assim eles poderão perceber e valorizar suas produções. Creio que esse comportamento ocorra, em virtude de que esses alunos passaram por experiências anteriores da prática de desenhos estereotipados e sem sentido, e assim eles acabam por não valorizar suas produções por se distanciarem muito dos desenhos prontos, assim penso que desta forma eles irão se motivar. Segue um texto da Gobbi para te ajudar um pouco, bjo. (Registro da PC no diário de bordo da professora Vitoria na semana de 01 a 05/07/2016).

A legitimidade para esta abordagem de formação se opõe a lógica de formação transmissiva citada por Cunha e Prado (2010). Trata-se de uma abordagem de formação que valoriza os saberes das experiências fazendo com que os docentes percebam novos sentidos ao seu fazer. Além das formações, que ocorrem em horários sistematizados (HTPC's e HTPI's) realizo a formação de proximidade ou acompanhamento, que são realizados também em sala de aula, além da leitura dos diários de Bordo dos educadores. Esse acompanhamento a partir das leituras, me possibilita enxergar e compreender melhor os anseios que muitas vezes não emergem nas vozes enunciadas pela palavra, mas aparece na palavra escrita. Entendo esse movimento de ler os diários como um processo formativo, pois as vezes ao escrever, os sujeitos dão maior vazão a si mesmos, e se permitem ser quem são, sem medo e sem restrições. Desta forma o retorno escrito que faço nos diários de cada professora e a relação no acompanhamento dos trabalhos, geram marcas de alteridade e os afeta da mesma forma. Chaluh (2008), a partir de uma perspectiva bakhtiniana:

[...] afirma que a alteridade deve ser vista como aspecto fundamental de nossa formação. Para a autora, antes de pensarmos na construção do conceito de alteridade devemos compreender o que significa exotopia. Para a autora, o exotópico se abriga no fato de que "o outro tem a possibilidade de me provocar por estar em um lugar privilegiado, por estar nesse lugar

exterior do qual consegue enxergar coisas a meu respeito que eu mesma não consigo enxergar” (p. 192).

Ao entrar numa relação alteritária com os sujeitos, vejo a possibilidade de me constituir enquanto pessoa onde me transformo, me olho, me avalio e reflito, pois por meio delas (das escritas e da relação que instituo com os educadores) vejo o quanto aquele determinado professor /educador precisa mais do meu auxílio, quais as suas dificuldades, quais as minhas limitações e falhas, me provocando a pensar sobre. A importância dessas relações, na constituição dos sujeitos é apontada por Chaluh (2008, p. 192-193) como uma *provoca-ação*

Assim, penso que a formação pode ser discutida como uma relação de *provoca-ação* que possibilita o retorno sobre nós mesmos, onde o *outro* aparece como desencadeador desse processo, o outro sendo, neste caso, uma professora, uma pesquisadora. Retomo as falas das professoras que apresentei como pistas: o *outro* me provoca para “ler o próprio trabalho”; o *outro* me provoca para poder construir o “fazer educativo”; o *outro* me provoca para “analisar a própria prática”; o *outro* me provoca sendo a “segunda consciência”; o *outro* me provoca para “me encontrar”. É a partir da existência do *outro*, da relação que estabeleço com o *outro*, da interlocução e diálogo que estabeleço com o *outro* que vou em busca de mim mesmo, que vou ao meu reencontro, e é esse processo de me encontrar com os *outros* e o de me reencontrar comigo e com todos os *outros* sujeitos que estão dentro de mim, que me possibilitam o processo de formação. Assim, o diálogo segundo uma perspectiva bakhtiniana também se materializa com todos esses *outros* que estão presentes ainda quando ausentes. Essas pistas mostram as *provoca-ações* que mobilizaram as professoras para retornarem sobre elas mesmas.

Esse movimento de *provoca-ação* que faz com que o outro me marque, me auxilie no meu processo de constituição de mim mesma, faz com que eu olhe para mim e os enxergue em mim. Esses outros não contemplam os professores e educadores, mas todos aqueles com quem me relaciono no espaço da escola, sejam eles educadores, crianças e comunidade.

Assim penso que os espaços de formação devem ser vivenciados e experimentados por todos os sujeitos que à escola pertence, pais, comunidade, funcionários e docentes.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2002, apud CUNHA e PRADO, 2010, p. 105) ressaltam que o desenvolvimento profissional “não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser

um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades”. Nessa perspectiva que organizo meu trabalho, articulando os diversos núcleos que encontramos na escola, porém conseguir sistematizar todas as atribuições é algo que sozinha não consegui fazer.

Após algum tempo na função de professora coordenadora, participei de uma formação na UNESP, ministrada pelo professor Samuel de Souza Neto, onde eram trazidos diversos exercícios para que o grupo pudesse refletir sobre o trabalho e quais sentimentos eram revelados com relação as atividades partilhadas na escola.

Nesse movimento, a partir desta formação, comecei a delinear quais os aspectos que eu estava a priorizar, e comecei a sentir muita frustração, pois não era possível conseguir realizar tudo o que me era atribuído.

Na tentativa de trabalhar essas questões, elaborei uma lista de todas as minhas atribuições, levando em consideração meu Plano de Trabalho (BETEGHELLI, 2014), e a Lei Complementar nº 024 de 15 de outubro de 2007 e suas alterações, assim atribui ser de minha responsabilidade:

- a) Auxiliar na implementação do Projeto Político Pedagógico e na construção da Proposta Pedagógica, bem como os planos de ensino;
- b) Coordenar as atividades de planejamento, organização, controle e avaliação da ação docente;
- c) Assistir à direção na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da Escola, de modo a garantir sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da Unidade Educacional;
- d) Coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- e) Promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como, aprimoramento de suas funções como docentes;
- f) Coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógico dos docentes no local de trabalho;
- g) Colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar;
- h) Colaborar no processo de integração escola-família-comunidade;
- i) Proporcionar processos de formação continuada à toda a equipe escolar, em consonância com a Proposta Pedagógica;.

j) Promover o contato com referenciais teóricos, afim de embasar a prática pedagógica docente; (BETEGHELLI, 2014, p.09)

Diante de tantas tarefas que envolve esferas e núcleos diferentes dentro da escola, sinto que os sentimentos de frustração são legítimos, uma vez que há inúmeras responsabilidades atribuídas ao professor coordenador e ao mesmo tempo pouco incentivo, momentos de estudos, e de trocas entre os pares.

Ainda há o sentimento de solidão pois a visão que o grupo tem de você muda rapidamente quando você se encontra num “outro” lugar, e assim acabo por ficar muitas vezes sozinha, num campo de obrigações, repleto de cobranças, sem ter a quem recorrer e com inúmeras responsabilidades a cumprir.

Apesar da forma como os compreendo, os trato, e como lido com os educadores, numa relação horizontal, parto do meu olhar, porém muitas vezes não é visto pelos educadores da mesma forma, pois mesmo que eu não queira e não me valha da minha posição, o lugar que eu ocupo, provoca um agir outro com relação a mim, pois essa relação de poder é balizada por eles, mesmo que eu não queira.

Além dessas questões, sinto com eles e partilho das dificuldades encontradas pelos educadores com relação a falta de materiais e problemas na estrutura física⁵⁸ e me gera tristeza e sentimento de impotência em não poder auxiliá-los em suas dificuldades, pois foge do meu alcance.

Creio que com tempo tudo irá se estruturar melhor, à medida que os responsáveis na SME tenham consciência de que a escola é do município e para isso, necessitamos de recursos materiais para que a escola funcione adequadamente. Estou muito ansiosa para que tudo funcione “redondinho”, que a proposta pedagógica esteja a vista nas ações de todos os membros da U.E., que as crianças tenham possibilidades de desenvolverem-se plenamente e venham a ser tudo aquilo que forem capazes. Muitas são as angústias o tempo é a causa maior delas, pois precisamos realizar muitas coisas em um curto espaço de tempo. São os planos de ensino, formação da equipe, organização do trabalho e dos materiais e pouquíssimos recursos. Mas vontade é que não falta para realizar tais feitos, creio que o primeiro passo seja estabelecer as prioridades e ir resolvendo uma questão de cada vez, começar pelo que é essencial e prioridade, para partir as demais questões. O que me anima é a coesão, o apoio e a confiança que existe entre a equipe gestora, que faz com que ganhemos força para

⁵⁸ No ano de 2018, a escola passou uma grande reforma, que atendeu as demandas com relação aos problemas estruturais, em especial ao problema de chover dentro das salas de aula.

superar os desafios cotidianos. (Registro do Diário de bordo da PC do mês de Agosto de 2014)

Essas questões por serem desanimadoras por uma lado, geram sentimentos de acolhimento e pertença por parte do grupo, inclusive entre a própria equipe gestora, que acolhe entre si e aos outros, para se fortalecer e auxiliar a todos.

Cabe ressaltar a importância do apoio ao coordenador e como impacta em seu trabalho, e como a boa relação e comunicação entre a equipe gestora possibilita, relações marcadas pela escuta e pelo diálogo.

Hoje lembrando dos meus coordenadores, vejo nitidamente a importância que cada um deu às suas atribuições, e como foram difíceis travar essas relações para eles, em cenários diversos, marcados em especial pelas relações autoritárias junto a direção das escolas em que trabalhavam.

Levando em consideração minhas concepções e também de modo a organizar o trabalho no qual me proponho em realizar, elaborei uma rotina onde tentei incluir todas as minhas “atribuições” e responsabilidades sejam elas normativas e legítimas⁵⁹ ou não, e sistematizei em um cronograma⁶⁰. Assim penso que posso ter mais tranquilidade para organizar meu trabalho e meus afazeres, sem criar tensões em virtude das cobranças externas, pois as minhas ações devem ser organizadas e planejadas, para que os imprevistos e as situações de emergências não tomem o espaço do trabalho e das ações que devo realizar.

Essa organização faz com que eu tenha mais tranquilidade para poder acompanhar as propostas em sala de aula junto aos docentes, pois creio que seja

Quando trago as questões sobre os sentimentos dos docentes sobre o acompanhamento realizado, me baseio e me remeto ao indícios presentes mas inúmeras falas sobre minha presença junto a eles, aos inúmeros pedidos que eu acompanhe as propostas, que observe alguma criança, que receba um convite para a uma festa na finalização de algum projeto. Esses indícios me norteiam para que minha prática de acompanhamento se mantenha na minha rotina, pois foi um espaço que fui conquistando junto ao grupo.

⁵⁹ Legítimo neste sentido trata-se de descrito em lei.

⁶⁰ Cronograma de trabalho da P.C. em anexo.

uma das mais importantes atribuições do coordenador: o acompanhamento das propostas de experiências em sala no trabalho docente. As pessoas envolvidas sentem-se seguras e acolhidas em ter próximo a si o professor coordenador, que está ali a partilhar com eles dos sucessos e dos fracassos.

Uma vez entrei em uma determinada sala onde a professora estava de peruca, com um adereço no pescoço e cantando para as crianças, fiquei por aproximadamente uns 10 minutos ali só observando. Quando ela se deu conta de que eu estava lá, virou e me disse: *“ah é você que está aí, achei que fosse alguém estranho, daí ia sentir vergonha, mas de você não né tia, já está acostumada com a minha doideira”*. Penso que a memória deste acontecimento, desvela a intimidade que foi construída entre nós e como ela se sente a vontade em eu estar ali.

Assim ressalto a importância do movimento de escutar o outro, se abrir e partilhar dos processos de formação como ações pontuais da função do professor coordenador.

Nos artigos que Oliveira (2016) encontrou em sua pesquisa bibliográfica a autora ressalta que alguns trabalhos mostram a relevância do movimento de escuta e a necessidade sobre a ampliação e conhecimento do papel da atuação do coordenador pedagógico na escola, a organização e estruturação de propostas de formação continuada serem feitas a partir das necessidades dos docentes. Já Moura (2014, apud OLIVEIRA, 2016) ressalta a importância do trabalho coletivo como base para um diálogo produtivo a partir da reflexão compartilhada, onde o coordenador deve desenvolver o hábito do registro, compreendendo-o como instrumento que possibilita a reflexão sobre a sua prática.

Levando em consideração as questões apontadas pelos autores mencionados acima, e retomando meus escritos para a realização desta pesquisa, vejo quanta potência possui os registros por mim elaborados e como me ajudaram a compreender melhor a minha prática e a me constituir enquanto profissional, a perceber minhas limitações, minhas fraquezas e minha forma de agir e de atuar no lugar que eu ocupo.

Assim a partir dos estudos que me foram possibilitados ao longo desta minha travessia, que a partir deles me afetei, trago essas questões para a minha prática e

assim priorizo olhar para o trabalho pedagógico e suas dimensões e relações como prioridade.

Desta forma em minha rotina procuro acompanhar as propostas de experiências sejam elas: externas, em classe, a alimentação, o banho, as propostas no solário, na área verde, no pátio, a alimentação e em todos os ambientes que se faça necessário, onde os educadores estão a realizar o trabalho pedagógico, para tanto não estabeleço dia para o acompanhamento, no cronograma consta apenas “acompanhar ações em sala”, então essa flexibilidade me dá liberdade e gera movimento no fazer diário podendo atender a quem precisa, as solicitações e demandas que emergem do cotidiano. Oliveira (2016) ressaltou também sobre a questão do acompanhamento em sala de aula por parte dos Professores Coordenadores, destacando que

na literatura pontua-se a importância como prática da PC em assistir aulas, pois permite ao coordenador reconhecer as mudanças pelas quais passam ou não o professor e o aluno. Os teóricos consideram que as vantagens se sobrepõem as desvantagens. No entanto é preciso, após assistir as aulas, sentar e dar uma devolutiva, refletir conjuntamente sobre o fazer do professor para melhoria entre a teoria e a prática (OLIVEIRA, 2016, p. 94).

Levando em consideração os dizeres de Oliveira (2016) argumento a favor do movimento de acompanhar os educadores em suas propostas, e que realizo na escola, no sentido de parceria, pois os sujeitos se sentem vistos, acolhidos e acompanhados pelo professor coordenador, que está ali, para partilhar com ele.

Acredito que um dos processos formativos singulares que fui constituindo na escola, é o encontro promovido nos HTPI's como já referido, onde no encontro com a professora e a agente educacional, posso dizer o que consegui enxergar sobre o que vi, com um outro olhar. Destaco estes encontros formativos como um movimento que nomeio de **tríade formativa** que possibilita a reflexão sobre as práticas pedagógicas aquecendo as relações interpessoais, onde os sujeitos se sentem compreendidos e respeitados como profissionais, que trazem consigo uma experiência que não é desmerecida.

Ao término de cada semestre, faço uma avaliação, onde todos os educadores respondem, com questões pertinentes ao desenvolvimento do meu trabalho, aos

espaços de formação e com relação as propostas levadas ao grupo, de modo que eu possa avaliar meu próprio trabalho. Na avaliação realizada em dezembro de 2016 a agente educacional Renata, quando perguntado por meio do questionário qual a relevância para ela do momento do HTPI, ressaltou que

[...] o HTPI é importante e tem relevância pra mim pois nesse momento a coordenadora trabalha textos explicativos de como agir, tira dúvidas e orienta. Esse tempo com a professora é importante para o planejamento, conversa sobre assuntos relacionados aos desafios e propostas de atividades [...]. Amadureci muito em relação a como lidar com os problemas, aprendi novos conceitos, métodos que ajudam no relacionamento e comprometimento. (Trecho da avaliação da agente Renata em Dezembro de 2016)

Esses apontamentos me revelam que este momento é importante para ela e que a mesma vê sentido nas ações que ocorrem semanalmente, legitimando meu papel de formadora na escola, atendendo as demandas que ocorrem no cotidiano de acordo com as especificidades de cada grupo de educadores.

No relato da professora Giulia ao responder sobre a relevância do HTPI em conjunto com a professora coordenadora apontou como

[...] uma potência para o trabalho em equipe e a cooperação. O HTPI é muito relevante, pois trata de assuntos que ajudam no trabalho pedagógico da sala de aula. Gostaria que continuássemos com estudos de textos sobre a criança difícil, cantos e outros pertinentes ao trabalho pedagógico [...] (Trecho da avaliação da professora Giulia, realizada em Dezembro de 2016).

De acordo com os registros fica evidente a potência desse espaço de formação, pela forma como eles tem liberdade para falar e questionar, além de ser muito agregador para as práticas cotidianas dando segurança aos educadores. Porém nem sempre esses momentos são marcados por tranquilidade, as vezes preciso fazer intervenções sobre questões que ocorrem em sala de aula, seja pela divergência entre docentes e agentes educacionais. Muitas vezes apesar dos sujeitos estarem próximos fisicamente, trabalhando num mesmo espaço, constroem muralhas que os afastam entre si, não possibilitando a abertura para o diálogo. Por essa razão é que faço esse movimento de tríade formativa, onde no encontro faço

os apontamentos, de modo a promover esse movimento de escuta e diálogo, de modo a trabalhar as questões acerca dos conflitos que às vezes ocorrem no cotidiano.

Trago a escuta na perspectiva de Freire (2011) levando em consideração que todos têm direito a falar. Segundo o autor,

[...] o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade ao ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a *ferir* com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. (FREIRE, 2011, p. 43)

Assim penso que os conflitos precisam ser superados para que ocorram melhoras na compreensão do trabalho a ser realizado e nas relações. Para tanto o movimento da escuta, de ouvir o que o outro precisa dizer, tem sido realizado por mim. As pessoas precisam romper com o silêncio e se abrir a escutar e dialogar. Eu enquanto articuladora desse espaço de formação, procuro promover um movimento no qual as pessoas se sintam à vontade para falar, se deslocar, se colocar, se escutarem e se compreenderem, pois nem sempre o outro irá dizer o que quero ouvir, mas preciso estar aberto a ouvir. Ponzio (2010, p. 25-26) pontua que

[...] esse é ponto central da relação com outra palavra: a posição de escuta significa simplesmente isso: dar tempo ao outro, ao outro de mim e do outro eu, dar tempo e dar-se tempo. Esse não é nem produtivo tempo de trabalho, mercadoria, nem o relaxante tempo livre. É o *tempo disponível*, disponível para a alteridade, a alteridade de si mesmo em relação a própria identidade e a alteridade do outro em relação à sua identidade. Todos os conflitos e todas as guerras nascem de um tempo limitado; chama-se *ultimatum* a notificação de um tempo limitado, e toda guerra que se preze é precedida de um *ultimatum*. Escutar significa, ao invés, deixar tempo ao outro.

É preciso ter clareza que ao possibilitar a escuta e oportunizar o diálogo, podemos evitar os conflitos, pois muitas vezes esses conflitos entre os sujeitos afetam as relações e dificultam as questões em especial na sala de aula, com o trabalho e a parceria. Desta forma eu preciso ter muita sensibilidade para levar

questões para a discussão, respeitando a individualidade de cada um. Faço orientação, converso, coloco a situação para que todos reflitamos se for necessário, de modo a manter uma relação harmônica entre os educadores.

Esse movimento é possível em virtude do acompanhamento do trabalho diário, que realizo, e que eu denomino como trabalho corpo a corpo, onde posso participar junto aos docentes e agentes educacionais das experiências cotidianas, como já referido, e que me nutrem para continuar o movimento e a articulação que constituem a escola como ela é. Essa postura me permite conhecer a cada criança, cada mãe, cada pai, suas histórias, o que promove uma maior aproximação e aceitação por parte do grupo, das orientações e encaminhamentos que faço. Pois somente ouvindo e compartilhando com o grupo você consegue se aproximar e estabelecer relações de confiança, aceitação e vínculos.

É engraçado que quando eu tenho algum compromisso seja reunião na SME ou ocorre algo, em que eu não possa fazer o atendimento para o grupo, elas me cobram para que o atendimento seja realizado em outro dia. As vezes fazem até piadinha dizendo “quando você vai me atender, sou azarada sempre no meu dia acontece alguma coisa, quero reposição”. No início não compreendia bem essa postura e achava incompreensão da parte delas, haja vista as inúmeras funções que eu desempenho. Porém com o passar do tempo, fui entendendo que é porque elas vêm sentido e atribuem valor para esse momento, o que me deixa muito feliz e me faz sentir valorizada.

Muitas vezes preciso acolher, e ouvir não só os educadores mas a família também, para tentar compreender algo que está ocorrendo com a criança e que decorre no comportamento dela na escola, e essa aproximação facilita esse movimento. No trecho abaixo é retratado o caso do menino Diogo⁶¹, que era uma criança com uma potência intelectual, participava de forma ativa nas propostas, porém Diogo não podia ser contrariado. Quando isso ocorria ele se transformava, arremessava objetos, gritava, chorava muito, batia em quem estivesse em sua frente. Enquanto grupo, tentamos olhar para ele na tentativa de compreender o porquê dele apresentar tais reações.

⁶¹ O Nome da criança foi alterado de modo a preservar sua integridade, sendo Diogo um nome fictício.

Na quinta feira Diogo demonstrou agitação e descontrole emocional. Na sala multi uso, após o almoço, ele queria ser o primeiro da fila e como não deixei ficou batendo na parede e girando sem parar. Levei-o juntamente com os colegas para a escovação e ele continuou pulando, girando, gritando e como não dei bola, começou a chorar escandalosamente, tirou a sandália e disse à ele que o esperaria se acalmar para voltar à sala. Perguntei mais três vezes se ele queria lavar o rosto, na última vez ele pediu ajuda. Parou de chorar, tomou água, deitou e dormiu logo. "A" relatou que a tarde ele também se excedeu. (Registro no diário de campo da professora Vitoria da semana de 02 a 06/09/2016)

Neste excerto é possível vislumbrar as dificuldades da criança em aceitar os combinados coletivos e aceitar os limites. Acolhi a responsável diversas vezes de modo a poder auxiliá-la, com as conversas, encaminhando a criança ao serviço terapêutico, tentando compreender o que poderia ser aquele sinal, que a criança estava nos dando, porém a mãe dizia não conseguir estabelecer vínculo com o próprio filho, não o levava ao atendimento no CRIARI⁶² o que prejudicou ainda mais a criança. Por fim as limitações da família em compreender a importância do atendimento para a criança, o prejudicou. Enquanto equipe, fomos tentando elaborar estratégias para tentar diminuir seus excessos de comportamentos e que ele se sentisse acolhido e querido pelo grupo, pois as crianças não o queriam por perto. Porém não foi suficiente.

Após a mãe ir à escola para conversarmos algumas vezes, tentei acolher suas dificuldades, mas ela legitimava que a atitude da criança se dava pela revolta, porque o pai morava em outra cidade, tinha outro casamento, não

Me recordo de uma dia, que a auxiliar de serviços gerais que acompanha a entrada e saída das crianças, estava parada acompanhando as crianças e eu estava a seu lado. Quando uma mãe de um bebê do berçário 1, questiono o porque do filho dela não ir vestido em comemoração ao dia do índio, e na outra escola que o filho mais velho estudava ele tinha voltado da escola vestido. Antes que eu pensasse em responder, confesso que a funcionária foi muito mais rápida. Ela respondeu a mãe, dizendo que a proposta pedagógica da escola não se pautava em datas comemorativas, por não ter sentido as crianças pequenas. Da forma dela, em sua simplicidade, mas com uma propriedade. A mãe olhou pra mim buscando respostas e eu confirmei, "é isso mesmo nós não trabalhamos com datas comemorativas pois o trabalho é pautado nos interesses e necessidades das crianças, ela está correta" Fiquei tão orgulhosa dessa postura, como é importante compreender sobre o trabalho.

⁶² Centro de Referência da criança e do adolescente de Rio Claro, local destinado para o acompanhamento e tratamento em psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, pedagogia e fisioterapia.

acompanhava a vida dos filhos e que os demais filhos dela, também faziam acompanhamento junto a psicologia, e que tratava de algo comum a todos os irmãos. Ela dizia que quando ela podia levava no atendimento, mas não havia uma constância no atendimento, porque ela tinha certeza de que os filhos não teriam futuro e que, portanto ela não via a possibilidade de buscar auxílio, pois não adiantaria. Após acolher a fala da mãe, e por mais que eu argumentasse, ela escapou, como alguns outros também escaparam, sem que pudesse conseguir ajudar as crianças e as famílias. Esse é um caso, porém apesar da abertura que dou à família nem sempre garante que ela se aproxime, que ela aja de forma a compreender, que os profissionais da escola querem colaborar para o desenvolvimento da criança e de seu bem estar. Essa limitação é algo que me afeta e me frustra por demais e me sinto impotente diante dessas situações, e me causam muita tristeza, porque tenho minhas limitações.

Essas limitações estão presentes no cotidiano do formador. Penso que ser formador na escola, é estar num espaço privilegiado de formação, é acreditar que na relação com o outro se aprende e se ensina, sem imposições e portanto a escuta, é uma forma de estabelecer essa ponte e estreitar os vínculos afetivos entre os sujeitos, é estar aberto ao outro sem posições marcadas pelas relações de poder.

Porém como já mencionado, os momentos de formação não estão voltados exclusivamente para os educadores que atuam diretamente com as crianças, mas todos que atuam na escola. Nas Reuniões Pedagógico administrativas onde todos os funcionários da Unidade Escolar participam (docentes, agentes educacionais, auxiliares gerais, cozinheiras e auxiliar administrativo, além da equipe gestora). São espaços de formação, que promovem a integração onde todos têm a oportunidade para refletir e compreender sobre o trabalho que a escola realiza e os pressupostos que norteiam as ações na mesma. Participam de palestras, dinâmicas, rodas de partilha, entre outros. Isso se faz necessário, pois compreendo que todos no espaço escolar são educadores e assim eles precisam ter consciência inclusive das fases de desenvolvimento infantil, da Proposta Pedagógica, para que no cotidiano ao terem contato com as crianças, saibam o que pode ser feito ou possam auxiliar sempre que necessário compreendendo o porquê das ações dos demais educadores junto às crianças.

Nas Reuniões Pedagógico Administrativas, onde participam todos os funcionários, são tratados de assuntos referente ao trabalho coletivo e as diversas ações dos educadores na escola. Tais estudos devem ter sentido aos educadores, não podem ser vazios, insípidos onde são trazidos apenas informações, sem ligações com os problemas cotidianos, de modo que os educadores possam se sentir apoiados e acolhidos Além das formações que foram já mencionadas, nas Reuniões é possível estabelecer outros tipos de relações entre os sujeitos através de dinâmicas onde várias questões podem ser trabalhadas de modo a alinhar o trabalho coletivo.

Os educadores (funcionários) participam de uma reunião bimestral de 2 horas, em reuniões extraordinárias para organização de eventos e resolução de conflitos, pois não há horário estipulado e ocorrem de acordo com a necessidade.

Nesses momentos são trabalhadas situações que podem promover reflexões, no relato que apresento abaixo tratou-se de uma dinâmica, porém são utilizados outros recursos também, dependendo da proposta a qual se destina. Na Reunião Pedagógica do mês de agosto de 2016, realizamos uma dinâmica de grupo, de modo a estimular um maior entrosamento entre a equipe, fortalecendo as relações de confiança, onde os sujeitos pudessem refletir sobre sua postura diante do grupo, haja vista que foi percebido a ruptura entre alguns funcionários com relação a confiança, além de dificuldades de integração entre alguns grupos, assim a dinâmica deu-se da seguinte forma:

Realizamos uma dinâmica onde foi feita uma roda e como critério pedi que elas ficassem ao lado das pessoas que mais tinham afinidade, após formei três filas e assim elas foram colocadas lado a lado, após, a pessoa que estava na fileira do meio amarró as duas mãos com as pessoas que estavam ao seu lado, a pessoa da esquerda teve os olhos vendados e a do outro lado a boca "lacrada". Após dissemos que quem estava no meio poderia falar mas não poderia mexer as mãos, e deveria orientar os demais, quem estava com a boca fechada, poderia ajudar com as mãos sem falar e quem estava com os olhos vendados poderia, com o auxílio do "falante" (que estava no meio) realizar as ações com as mãos seguindo orientações do mesmo. Foi interessante, porque como na roda estavam de mãos dadas com as pessoas de maior afinidade na hora em que foram dispostos em fila, acabaram por ficar ao lado de quem tinham menos afinidade....Malvada, fiz de propósito para causar desconforto e quebra de estado, que é muito bom para que possamos refletir sobre os comportamentos. Após a explicação, a tarefa foi que deveriam comer daquela forma. Foi bem interessante ver a reação do grupo que um "ahhhhh" foi ouvido por todos. Vários questionamentos do porquê daquilo foram feitos, que seria desagradável, mas expliquei que tomar café seria fácil e após iríamos explicar o porquê

daquela situação. Fiquei observando as pessoas e percebi que alguns funcionários não quiseram nem comer para não ter que depender do outro, outros comeram pouco, porque não quiseram se comunicar e outros ficaram a vontade com a situação. Foi nítido a falta de confiança presente em algumas pessoas, pois as pessoas com quem estavam, geralmente não são de convívio próximo e desta forma a relação de confiança precisou ser criada. Após a atividade, fizemos uma roda da partilha onde todos puderam colocar o que sentiram com a experiência, e muitas foram as falas sobre o desconforto, a falta de confiança nos outros, o desconforto de ter que depender de alguém para comer, a falta de confiança em o que as pessoas dariam para comer, a falta de comunicação presente e a dificuldade de falar ao outro para ajudar. Discutimos sobre o que estaria permeado durante a dinâmica, que deveríamos refletir porque estávamos naquela situação, que precisávamos aprender com aquela lição. Fiz algumas perguntas: será que você não tem que servir mais ao outro, falar mais ou menos, olhar mais ou menos para o outro e mais para si mesmo, você deveria ser mais prestativo, colaborar mais, e como eles achavam que aquela experiência refletia na prática coletiva na escola. (Registro no Diário de bordo da PC do mês de Setembro de 2016)

Essa dinâmica foi muito interessante pois possibilitou a interação de pessoas com pouca proximidade no cotidiano, e elas puderam, após o termino da dinâmica, dizer sobre o que sentiram, se gostaram ou não da proposta, quais os sentimentos que emergiram e como eles enxergaram as relações de confiança entre as pessoas com pouca proximidade no cotidiano. Isso se dá porque todos podem ter voz e opinar de modo a contribuir de forma democrática, assumindo a responsabilidade sobre o coletivo. De acordo com Freire (1987) o diálogo é teorizado a partir de uma práxis educativa libertária.

[...] não é possível o diálogo entre os que querem a pronuncia do mundo e os que não querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue (p. 79).

Os funcionários (agentes educacionais, de alimentação e limpeza) não são vistos e tratados como funcionários de apoio escolar, mas vistos como aqueles que podem contribuir para a formação da coletividade, nesta perspectiva eles são considerados como parceiros e educadores.

Desta forma evidenciam-se formas de organização do trabalho que são ímpares em termos de uma concepção de formação e trabalho pedagógico, e que tem levado a Unidade à um reconhecimento pelo trabalho no cenário municipal.

5. Das aprendizagens sobre a travessia

Auto-bio-grafar é aparar a si mesmo com suas próprias mãos; é segurar, resistir ao sofrimento, cortar o que é excessivo, é ajudar a nascer.
(Passeggi, 2008)

Quando no início desta escrita, fiz um convite ao leitor para essa leitura, mencionei que ele iria se deparar com minhas reflexões, histórias e memórias, que dizem sobre meu lugar de pesquisadora, mãe, filha, professora, mulher e educadora, e assim seria possível compreender os aspectos que marcaram e revelaram a minha constituição profissional e pessoal. Convidei-o a uma aventura ao inesperado, pois eu mesma não esperava pelas aprendizagens que essa pesquisa me valeria, , pois o encontro com o outro, me permitiu desvelar lições e aprendizados sobre mim mesma e sobre esta experiência.

Escrever esta sessão sobre as “aprendizagens” implica na finalização de um processo, que iniciou-se com a escrita desta pesquisa. Não que ela esteja marcada pelo acabamento, pois apesar das escolhas que fiz como autora, na escolha dos temas e pelas situações discutidas neste trabalho, cada leitor terá sentidos singulares sobre o que foi produzido neste trabalho.

Quando somos escritores e pesquisadores, fazemos escolhas no transcorrer de nossa trajetória. E pelas escolhas que fiz, nesse percurso, acabei por compreender as questões que fui elucidando e que me possibilitaram aprender com esse processo.

As perguntas e os caminhos, foram ganhando forma com o traçar da narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), pois longe de encontrar respostas, busquei por meio do narrado compreender as questões que fui elencando em cada sessão desta pesquisa. Com certeza, se eu tivesse iniciado esta pesquisa hoje num outro espaço/tempo, seriam outras perspectivas, outros olhares e outras questões a serem compreendidas. Porém trata-se de escrever mais uma vez sobre as relações que travei, no lugar enquanto professora coordenadora e formadora na escola e que me possibilitou o deslocamento, construção de sentidos e ressignificações.

Assim, as lições que apresento, são possibilidades de compreender os fenômenos vividos para saber como lidar com eles (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Longe de os fenômenos serem explicados, o que procurei na narrativa foi a possibilidade de ter uma compreensão dos mesmos. Importante destacar que as narrativas e as compreensões que depreendem-se das mesmas não pretendem dizer de generalizações em relação ao fazer de outros professores coordenadores, já que as relações alteritárias construídas foram singulares, do mesmo modo que os sujeitos que me acompanharam nesta travessia (PERES, 2017). Porém podem ser mobilizadoras e inspiradoras de modo a promover novas formas de olhar para o lugar de professor coordenador como formador de professores e para as relações que se travam na escola.

Levando em consideração toda essa minha travessia, penso o quanto fui modificada nesse processo que a Pós-graduação me possibilitou. Desde os amigos que fiz, das pessoas que conheci, das palavras que emiti, que me afetaram e me feriram. E falo em ferir e também em dor com outro sentido, porque o processo de olhar para si de forma plena é um processo muito doloroso (LIMA; GERALDI, GERALDI, 2015), que pude compreender na possibilidade de pesquisar minha própria prática, ao narrar acontecimentos vividos, ao dizer das relações que estabeleci e os vínculos que criei na escola na qual ocupo o lugar de professora coordenadora.

Optar pela pesquisa narrativa da minha própria prática, evidencia trazer as questões pessoais e profissionais como formadora e pesquisadora, além das singularidades dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Fui pesquisadora, meu envolvimento e implicação com a pesquisa se deu pelo fato de eu ser a professora coordenadora da escola, pois tratou-se de uma pesquisa que não falou sobre a escola e sim com a escola, porque para saber sobre a complexidade da escola, temos que vivê-la, senti-la, considerando suas singularidades em suas diversas dimensões e composições.

Conversando com Laura, após o processo da qualificação, retomei com carinho, tanto as inferências realizadas pelas professoras que participaram do exame de qualificação, como as observações feitas por elas nos exemplares de texto que leram, e pude ir compreendendo questões, reelaborando e criando novos sentidos. Porém esse movimento não foi tranquilo, sem menor sombra de dúvidas,

pois olhar com o olhar exotópico do qual nos fala Bakhtin (2003) é devastador mas, ao mesmo tempo, amplia nossa capacidade de enxergar. Posso dizer que ele é ampliador, mas sem deixar de ser doloroso, pois olhar para si é lançar-se ao incerto, e é um grande desafio, gerando também um grande desconforto.

Como pesquisadora e escritora me vi na possibilidade de enxergar para além do que estava posto nas escritas dos sujeitos e nas minhas próprias escritas. Foi-me possível ver nas brechas, possibilitando-me a construção de um olhar investigativo sobre as escritas inspirando-me nos indícios marginais irrelevantes (GINZBURG, 1989) e que nelas foram emergindo, me mostrando sobre as relações que eram travadas no cotidiano. Um aprendizado importante foi enxergar as relações de poder que são travadas no trabalho da escola, e que eu não conseguia enxergar.

Posso dizer que esta pesquisa provocou mudanças significativas na minha forma de ver o outro e a mim mesma, pois elas tiveram implicações nas minhas ações no cotidiano. Vejo o processo alteritário nas minhas escritas em cada capítulo desta dissertação, pois ao escrever o texto, tive que me abrir e me expor num processo de criação. Por isso concordo com Geraldi (2010, p. 98, apud PERES 2017, p. 173) quando o autor explicita que “escrever não é uma atividade que segue apenas regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação”. E nesse processo criativo e reflexivo pude me encontrar comigo mesma nas relações que travei pelo lugar que eu ocupo, extraindo delas as lições (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Me recordo que no início deste processo, a primeira coisa que eu disse a Laura, quando ela me perguntou sobre os interesses de minha pesquisa foi: “*Não quero escrever nada sobre professor coordenador*”, e logo ela me olhou daquele jeito como quem dissesse: “*Tudo bem já que você não quer falar ...*”, porém ao longo do desenvolvimento da pesquisa, os caminhos foram me levando por uma trajetória onde não pude escapar de travar essa discussão e de falar sobre o papel articulador e formador do PC na escola.

Na qualificação, a professora Adriana me provocou trazendo a questão sobre a articulação do trabalho da forma como era realizado na escola, e que não se tratava de um trabalho alavancado pela escola em si, simplesmente por ela ser considerada “piloto” (essa questão já tinha sido colocado para mim pela Laura nas

primeiras conversas). Ao contrário, era alavancado sim por ter uma proposta diferenciada. Essa provocação, em conjunto com as diversas questões que foram emergindo das escritas e das conversas com Laura, me fizeram enxergar que quem fazia aquele trabalho de articulação, era eu, enquanto professora coordenadora daquele grupo de educadores. Grupo esse, que se constituía recentemente ainda enquanto coletividade pelo nascimento da escola, questão que me levou a escolher escrever sobre o papel do professor coordenador, em especial sob o meu olhar enquanto professora coordenadora da escola Maria Hartung.

Também ficou claro no momento da qualificação que minhas concepções acerca da formação eram desveladas em minhas ações enquanto formadora daquele grupo, questões que foram apontadas pela professora Cynthia e que até então, eu não conseguia enxergar: a concepção de uma linearidade na formação que se depreendia de algumas narrativas.

Nesta perspectiva tentei trazer nos capítulos que se seguiram questões que considerei significativas de modo que o leitor pudesse compreender o papel do professor coordenador na organização, acompanhamento e articulação do trabalho pedagógico da escola, levando em consideração as relações entre os sujeitos, as dificuldades, tensões, contradições, num contexto de composição entre o se constituir enquanto professora coordenadora e a constituição dessa nova escola.

Achei importante falar, ainda que brevemente, sobre a constituição histórica da educação infantil no cenário nacional, suas especificidades nas relação entre o “cuidar, o brincar e o educar”, para que o leitor pudesse compreender como algumas questões ainda se fazem muito recentes em nosso país, até pra elucidar a dificuldade de se compreender que o trabalho na educação infantil esta pautado nas interações e brincadeiras. Além de destacara importância da relação da tríade (cuidar, brincar, educar) para a construção do conhecimento junto as crianças pequenas, em especial aos bebês.

Por meio do levantamento bibliográfico acerca das produções sobre a temática “bebês”, “creche”, “cuidar, brincar e educar”, compreendi que a inserção do trabalho do professor no berçário é algo muito recente em nossa história, além da própria identidade do trabalho junto aos bebês e as crianças pequenas. A leitura dos trabalhos me possibilitou o encontro com as palavras dos autores, e mobilizou a pensar sobre a escola e os espaços como um “lugar” (SIMIANO; VASQUES, 2015)

onde as crianças vivenciam experiências estéticas e se constituem enquanto sujeitos na relação com o outro. Isto me mobilizou a refletir acerca da minha posição como formadora de professoras de bebês e me instigou a procurar formas que despertassem a sensibilidade dos professores, de modo a propiciar uma educação mais humana.

As leituras e interpretações que fiz acerca das produções escritas das educadoras, me possibilitaram aprender que esse trabalho ainda não é bem compreendido, pois os sujeitos ainda apresentam um pensamento dicotômico na relação entre o cuidar e o educar. Pude observar esta questão a partir dos questionamentos acerca do papel do professor no berçário. Isto porque sou eu quem precisa mobilizar esta questão na escola e em outros espaços de formação, de modo a auxiliar na construção de uma identidade aos professores de bebês, num processo alteritário.

As narrativas me mostraram que eu como formadora, possuo limitações e que me defronto com elas no cotidiano. Essas limitações me fizeram compreender meu papel na relação com o outro, em especial no movimento da tríade formativa nos espaços dos HTPI's. Possibilitou-me enxergar que apesar de promover um espaço para o diálogo, nem sempre ele acontece, seja pela forma como os próprios sujeitos se enxergam e se sentem, ou pelo silenciamento que as pessoas já estão acostumadas, mostrando uma postura de assujeitamento. Assim, percebo que alguns sujeitos já foram capturados e não fazem questão de fazer uso da palavra, pelas relações de poder que estão implícitas pelos lugares que cada um ocupa no cotidiano.

Com os desafios que trago sobre o cotidiano, me pego a olhar para eles de uma outra forma, pois por meio da insistência e mobilização, afirmo que é possível promover uma transformação de algumas situações e compreender as limitações sobre outras questões, que estão longe das minhas mãos.

Desta forma enxerguei que meu papel na escola é o de formadora e de possibilitar experiências formativas aos educadores, bem como os mobilizar a levar experiências estéticas às crianças, já que essas experiências podem promover mudanças, porém não as garante. Isto, porque compreendi que cada sujeito tem seu tempo de assimilar, de vivenciar as mudanças e estar pronto a assimilá-las ou não.

Aprendi a valorizar as ações de acompanhamento que realizo no dia a dia, quando assisto a uma história, acompanho uma experiência, uma refeição, um horário de banho. Ainda penso que esse acompanhamento me possibilita a **(a)companha(i)a** com o grupo, que vai além do acompanhamento, mas envolve o acolhimento, o estar junto e caminhar num mesmo sentido. Compreendi que meu trabalho como formadora possibilita mobilizar um grupo de modo que olhem para as crianças, de forma sensível de modo a compreender seus interesses e necessidades, e a partir desta perspectiva que organizem os espaços e tempos na escola, valorizando a autoria e a agencia dos bebês e das crianças pequenas.

O trabalho me tocou a olhar para as relações que se travam no cotidiano, inclusive as minhas entre os educadores, docentes, pais, comunidade, Secretaria da Educação e direção. Fez-me olhar para as dificuldades no trabalho de parceria entre professores e agentes educacionais, especialmente, na questão em compartilhar ou não do trabalho. Faço inclusive uma proposição: que outros estudos acerca dessas relações possam ser realizados num futuro, pois trata-se de algo que não tive condições de discutir com profundidade, pois implicou mais uma vez nas escolhas que tive que fazer pelo caminho.

Outra questão que a narrativa me proporcionou foi em relação a estar mais atenta às questões marginais, como: o respirar profundo durante uma orientação, um bater dos dedos sobre a mesa, os convites a compartilhar de propostas, as falas nos espaços informais. Ao estar atenta a estas questões marginais aprendi a enxergar o que essas ações podem me revelar.

Além disso, me vi estando mais atenta ao que trazem as escritas dos educadores, onde posso identificar: as potencialidades do trabalho, as dificuldades do meu trabalho e das minhas interações, quais os profissionais com os quais tenho me aproximado e/ou me distanciado. A valorização das escritas me possibilitou inclusive, enxergar as subjetividades que estão implícitas nelas, as concepções desveladas pelas palavras, inclusive as minhas próprias escritas, onde pude ver a mim mesma nas palavras do outro e pelo outro.

Fui provocada e provoqueei, num movimento dialógico e horizontal, por meio da escuta e do acolhimento.

Quanto a escuta, creio que seja a maior das aprendizagens que tive no decorrer dessa caminhada. Ouvir o outro, os outros, a mim mesma, ouvir as vozes, as crianças, ouvir o silêncio. Sem a escuta não há parceria, não há acolhimento.

Pude enxergar as diversas contradições que permeiam o trabalho e que trago comigo e também enxergo no outro. As contradições entre as concepções, falas e as ações efetivas no cotidiano. Enxerguei e aceitei minhas limitações, por ser falha, inconclusa, limitada e frágil diante das diversidades e do inesperado, assumindo meu inacabamento enquanto sujeito. Entendi que para ser professora coordenadora é preciso mais que formação, estudos, teóricos, é preciso estar aberto ao outro, ao inesperado, ao não planejado. É saber ouvir e ser ouvido, é aprender e ensinar, é valorizar e ser valorizado, é acolher e se acolhido, é estar aberto as relações, sem estigmas, simplesmente ser e estar para o outro e no outro. Aprendi a importância do outro na constituição de mim mesma e como o outro se desvela a mim.

Agora finalizando este processo e essa escrita, múltiplos sentimentos despertam em mim nesse momento além da gratidão; a alegria de poder contribuir para a compreensão dos processos os quais narrei; orgulho da caminhada e por todo o esforço e satisfação e pelas relações que esta trajetória me possibilitou.

Agora como quando iniciei as primeiras palavras deste trabalho, findo esta escrita com lágrimas nos olhos e o coração apertado, por todos esses sentimentos que me inundam e me deixam repleta. E me dão certeza de que apesar de todos os percalços, e das minhas limitações enquanto sujeito, que estou no caminho e na busca constante pela transformação. Assim, já me despeço e ressalto, que levo comigo as marcas que esta pesquisa me deixou. E espero que desperte no leitor, sentimentos que sejam tão significativos quanto foram pra mim.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e supervisão**: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Ed. Porto, 2000.

ALVES, R. O Vazio. In: ALVES, R. **Quando eu era menino**. Campinas: Papirus, 2003, 144 p.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**. Bakhtin nas Ciências Humanas. São Paulo: Musa, 2004.

_____. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, julho/ 2002, p. 7-19, julho/2002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200001>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14396.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

ASSIS, M. C.; MANTOVANI, O. Z. **PROEPRE**: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil. Campinas, SP: Graf. FE; IDB, 2010.

AZEVEDO, H. H. O. **Educação Infantil e formação de professores**: para além da separação cuidar-educar. São Paulo: Editora UNESP, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2011.

BARBOSA, M.C.S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **A prática pedagógica no berçário**. 2008. Disponível em: http://www.concepto.com.br/mieib/.../w-texto_maria_carmem_barbosa.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

BARROS, M. de. **Memórias Inventadas**: A Segunda Infância. São Paulo: Planeta, 2006, 80 p.

_____. **Poeminha em Língua de brincar**. São Paulo: Record, 2007, 16 p.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 08-14.

BETEGHELLI, T.G.S. **Plano de Trabalho da Professora Coordenadora da Escola Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro**, Rio Claro, 2014.

BETEGHELLI, T.G. S.; PINTO, K. S. A escola enquanto espaço de formação inicial e contínua: a contribuição do estágio curricular para a formação docente. In: CONGRESSO PAULISTA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2015, São Carlos, **Anais...** Disponível em: <http://www.copedi.ufscar.br/files/anais/copedi-anais-eixo3.pdf>. Acesso em: 12 maio 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Codex: Porto, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educao. Acesso em: 25 maio 2016.

BONDIOLI, A. A dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos na creche. In: BONDIOLI, A. MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 9. ed., 1998.

BORDIGNON, G. GRACINDO, R. V. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Ed. Cortez, 2000. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Lei Federal nº 9.394 de 26/12/1996**.

_____. Lei de Diretrizes e Bases. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011_2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Orientações sobre a organização e o funcionamento da Educação Infantil, inclusive sobre a formação docente, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Parecer nº 17/2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11250-pceb017-12&Itemid=30192. Acesso em: 12 jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica: módulo 4**. Brasília: MEC/SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil**, 2008, Vol. II. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol2.pdf>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar**

Pública de Educação Infantil (Proinfância). 2007. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/proinfancia-apresentacao>. Acesso em: 3 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular Nacional para a educação Infantil**. Brasília: MEC /SEF, 1998, 3v.

CANÁRIO, R. Gestão da escola: como elaborar o plano de formação? In: **Cadernos de organização e gestão escolar**, v.3. Portugal/POR: Instituto de Inovação Educacional, 1998. Disponível em: <http://www.institutosolvi.com/biblioteca/pf/9.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2018.

CHALUH, L. N. **Anotações pessoais**. Campinas, 2007.

_____. **Formação e Alteridade: pesquisa na e com a escola**. 2008. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008.

_____. A Simultaneidade de lugares da pesquisadora na escola: um movimento caleidoscópico. **Revista Teias**. v.12, n.25, p. 238-255, 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24179/17157>. Acesso em: 3 jun. 2016.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. **Percursos de Autoria: exercícios de pesquisa**. Campinas: Alínea, 2007.

CUNHA, R. C. O. B.; PRADO, G. V. T. Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n.28, p. 103-113, jan./jun. 2010. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v0n28a79>. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/79>. Acesso em: 23 mai. 2018.

DAGNONI, A. R. Quais as fontes de saberes das professoras de bebês? In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-1910_int.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

DEVRIES, R.; ZAN, B.A. **A Ética na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2016.

FALK, J. (org). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Araraquara: JM Editora, 2004.

FERREIRA, L.H. **Educação estética e prática docente**: exercício de sensibilidade e formação. 2014. 335 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FOCHI, P. S. “**Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?**” documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 a 14 meses e contextos de vida coletiva. 2013, 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. Ludicidade, continuidade e significatividade nos campos de experiência. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. **Campos de experiência na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas: Leitura Crítica, 2015. p. 221-232.

FONSECA, E. **Interações**: com olhos de ler: apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da Educação Infantil. Coordenado por BAROUKH, J. A.; ALVES, M. C. C. L., Org. São Paulo: Blucher, 2012, p. 38-46.

FONTANA, R.; CRUZ, M. N. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 30 ed. 2007.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 42 ed. 1987.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, M. T. A. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação**: um intertexto. São Paulo: Editora Ática, 1995.

_____. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In: BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Universidade Estadual Paulista, 2005.

GERALDI, J. W. **Ancoragens**: Estudos Bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GINZBURG, C. Sinais. Raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

HORN, M. G. S. **Saberes e, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOBIM e SOUZA, S. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In: FREITAS, M. T.; SOUZA,

J.; KRAMER, S. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 30-45.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos**. Campinas: Papirus, 1984.

KISHIMOTO, T. M. Os Jardins de Infância e as Escolas Maternais de São Paulo no Início da República. **Cadernos de Pesquisa nº 64**, São Paulo, p. 57-60, fev. 1988.

KRAMER, S. (Org). **Com a pré escola nas mãos**. 14. ed. São Paulo: Ática, 2002, p. 70-80.

_____. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v.27, n.96 - Número Especial, p. 797-818, out. 2006. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a09v2796.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a construção da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**, v.20, n.68, p. 163-183, 1999. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73301999000300009>. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73301999000300009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 jan. 2017.

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.31, n.1, p. 17-44, jan./mar. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n1/0102-4698-edur-31-01-00017.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

LISPECTOR, C. Em Busca do Outro. In: LISPECTOR, C. **A Descoberta do Mundo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1999, p. 119.

_____. **Perto do Coração Selvagem**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998, 202 p.

MATOS, M. D. As múltiplas vozes no discurso dos moradores em situação de rua. In: CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL (CELSUL). 2008, **Anais...** Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/multiplas_vozes_texto.pdf. Acesso em: 22 maio 2018.

MIOTELLO, V. O diferente sou eu para o outro: pensares rascunhados à sombra e luz de Bakhtin. In: GRUPO DE ESTUDOS DOS GÊNEROS DO DISCURSO. **Arenas de Bakhtin - linguagem e vida**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008.

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993, p. 12-23.

OLIVEIRA, L. A. **A ação profissional do coordenador pedagógico e do professor coordenador: proposições como formadores**. 2016. 277 f. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

PARO, V.H. Situação e perspectivas da educação brasileira: uma contribuição. In: **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed., São Paulo: Ed. Ática, 2001.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. **Pesquisa(auto)biografia**: formação, territórios e saberes. (Orgs.). Natal/RN, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PERES, D.F.Z. **Diários pessoais na aula de Língua portuguesa**: artesanato com a constituição da autoria e da intimidade. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017.

PINTO, A; CACHEL, J. G. **Livro de referencia para atuação docente**: grupos 1 e 2. Curitiba: Positivo, 2011.

PINTO, K.S. **Desdobramentos das Escritas de Educadoras nos Espaços de Formação na Escola**. 2016.193 f. (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

PLACCO, V. M. S.; SOUZA, V. L. T. de (Org.). **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Loyola, 2006.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 25-27.

RAMOS, T. K. G. As crianças no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam? Qual a atuação de suas professoras? In: 35ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt07-2325_res.pdf. Acesso em: 23 set. 2017.

REIS, A.M. **O papel da disciplina positiva em casa e na escola**: suas implicações sobre o desenvolvimento infantil. 2012. 71 f. Trabalho de conclusão do curso (Especialização em Educação e Desenvolvimento Infantil) – Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: http://www.avm.edu.br/docpdf/monografias_publicadas/C206718.pdf. Acesso em: 2 nov. 2017.

RINALDI, C. O. M. Currículo Emergente e o Construtivismo Social. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L; FORMAN, G (Org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre/RS: ArtMed, 2016. p. 107-116.

RIO CLARO. **Diário Oficial do Município de 30 de abril de 2015**. Disponível em: http://www.rioclaro.sp.gov.br/diariooficial/2015/04/20150430_663.pdf. Acesso em: 20 jul. 2016.

_____. **Estatuto do Magistério Público Municipal de Rio Claro Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro**, Lei Complementar nº 024/2007 – e suas alterações.

_____. **Manuscrito sobre a descrição do cargo de agente educacional**, 2013, sem publicação.

_____. **Orientação Curricular da Educação Infantil**, Rio Claro, 2016. Disponível em:
http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002470/Orientacao%20Curricular%20de%20Educacao%20Infantil%202016_final.pdf. Acesso: 3 jan. 2017.

_____. **Orientação Pedagógica para o Projeto Piloto implantado nas escolas de Educação Infantil**. Rio Claro, 2016. Disponível em:
<http://www.educacaorc.com.br/media/biblioteca/7002469/OrientacaopedagogicaProinfancia.pdf>. Acesso: 3 jan. 2017.

_____. **Projeto Político Pedagógico**. Escola Municipal Maria Aparecida Polastri Hartung - Dona Birro. Rio Claro, SP, 2015, sem publicação.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. (100):7-40, 1999, p. 15-25.

SILVA, V.A. **Análise da implantação de um currículo para a educação infantil do Centro Social Marista Itaquera: desafios e perspectivas**. 2010. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2010.

SIMIANO, L. P.; VASQUES, C. K. Sobre importâncias, medidas e Encantamentos: o percurso constitutivo do espaço da creche em um lugar para os bebês. In: 34ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2011, Natal. **Anais...** Disponível em:
<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-410%20int.pdf>. Acesso em: 23 set. 2017.

SOARES, G. R.; FLORES, M. R. L. “Desemparedar” na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externas. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (Org). **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil**. Porto Alegre: Evangraf, 2017. p. 100-115.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador, BA, UNEB, 2006, p. 136-140.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E.D.P. A pesquisa em ciência humanas: uma leitura bakhtiniana. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v.7, n. 2; p. 109-122, jul./dez. 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-45732012000200008>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/08.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”. Pró Reitoria de Graduação. **Sistema Núcleos de Ensino**. Disponível em: http://prograddb.unesp.br/nucleo_ensino/. Acesso em: 21 nov. 2016.

VIEIRA, K.M.L. **Escrever na escola: o trabalho pedagógico e a formação de alunos escritores**. 2013. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

VILAR J. V. P. **O entendimento do binômio educar/cuidar na educação básica**. 2014. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação). - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2014.

VINHA, T.P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. Campinas, SP: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2000.

VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed - São Paulo: Cortez, 2012.

ANEXO

**SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE
RIO CLARO**

**E.M. MARIA APARECIDA
POLASTRI HARTUNG**

**PLANO DE TRABALHO
PROCESSO DE ELEIÇÃO DE PROFESSOR
COORDENADOR**

**TAGIANE
GIORGETTI
SANTOS
BETEGHELLI**

**RIO CLARO
2014**

ASPECTOS CONTEMPLADOS

I - DIAGNÓSTICO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCOLA;

II - OBJETIVOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO A SER REALIZADO;

III - PROPOSTA DE AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS;

IV - FORMAS DE REGISTRO E ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

V - AVALIAÇÃO DO TRABALHO

INTRODUÇÃO

Considerando a educação como meio de desenvolvimento integral, acredito que ela seja instrumento gerador de transformações sociais, base para o desenvolvimento da autonomia, promovendo integração e proporcionando sentimento, consciência e cidadania.

Penso e sonho com uma escola onde a criança seja conhecida e a infância seja vista como uma etapa especial da vida. Sans (1995, p. 23) afirma que a “infância deveria ser vista e entendida como uma etapa importante da vida, do modo como as outras etapas o são e não dimensionada como uma extensão preconcebida do querer adulto” e que “a perda do lúdico provoca na criança o envelhecimento precoce e a atrofia da espontaneidade”.

Para FREIRE (2006) a criança, no sistema escolar, precisa ser vista como criança e não como um modelo ideal de aluno. É necessário que se invista numa pedagogia que reconheça essa criança que ri, chora, grita e fantasia.

Dessa forma, acredito que reflexões acerca da infância e sua singularidade precisam ser continuamente propostas, que os Referenciais Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares, sejam revistos e discutidos com os membros da equipe escolar continuamente.

De acordo com a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008)

A Escola inclusiva é aquela que tem a aprendizagem como centro das atividades escolares e o sucesso dos alunos, como meta independente do nível de desempenho a que cada um seja capaz de chegar. A aprendizagem ocorre quando o ambiente escolar, as atividades e as intervenções do professor liberam e emancipam o aluno, dando-lhe espaço para pensar, decidir e realizar suas tarefas. Novas práticas de ensino acarretam benefícios para que todos os alunos possam alcançar os mais altos níveis de ensino como garante a Constituição. (Rio Claro, 2008, p.61)

Para que apresente condições de realizar suas atribuições, faz-se necessário que o Professor Coordenador invista em sua formação profissional e para tanto participe de: cursos, congressos, simpósios, formações e reuniões que são oferecidas pela SME ou não, para atualização constante. Tenho um interesse por me atualizar, portanto mantenho vínculo como membro do GREEFA/UNESP afim de aprimorar meus estudos e meu olhar para a escola.

I - DIAGNÓSTICO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

A Escola **Municipal Maria Aparecida Polastri Hartung** recebeu esta denominação através de um Projeto de Lei de autoria do Vereador Agnelo Matos, em homenagem a esta matriarca que dedicou décadas aos serviços sociais prestados às crianças de Rio Claro. Está localizada na Avenida M-22 nº 1177, no Jardim Progresso, tendo como bairros adjacentes: Jardim Azul, Jardim São João, Jardim São José e Grande Cervezão. Sua clientela será constituída de alunos oriundos desses bairros, alguns já matriculados em outras Unidades Educacionais do entorno, tais como: Francisca Coan, Mitiko Nevoeiro, Rosa Pieroni, Santo Antonio, Victorino Machado, entre outras, e que serão transferidos à Escola, e outros que estarão iniciando suas atividades escolares.

O prédio foi construído pela parceria entre o Governo Federal e Municipal, com recursos do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância), e caracteriza por um modelo tipo B, como é denominado pelo Programa.

A concepção abarcada pelos espaços demonstram valorização dos pressupostos interacionistas, tendo como objetivo levar a criança a explorar e descobrir todas as suas potencialidades, e desta forma, desenvolver sua capacidade de observar, deduzir e pensar. Considerando tal dimensão, fica claro qual a intencionalidade do trabalho a ser realizado pela Unidade Educacional, que é voltado para as interações e a valorização do brincar, que deve estar permeado em todos os processos do cuidar e do educar. A interação entre criança e espaço configura e reflete as concepções que a Escola assume para o ato de educar.

Para implementar esse eixo pedagógico principal é preciso identificar que espaços físicos que a escola dispõe, planejar o seu uso, selecionar e organizar brinquedos e materiais e dispor de um planejamento coerente. De acordo com BRASIL (2012) um ambiente educativo para crianças deve respeitar a pedagogia das relações, de bebês e crianças pequenas que adquirem experiências ricas em um mundo de afetos, de relações positivas e desafiadoras, de fantasias e encantamentos. Contatos entre crianças da mesma idade, de idades diferentes, de crianças e adultos, da escola com as famílias e membros da comunidade, fazem parte dessas relações. Além dessas considerações é importante ressaltar que o brincar passa ao topo da escala de importância das atividades diárias na escola,

tornando-se “fundamento vital” para um desenvolvimento infantil saudável e também, para o direcionamento do trabalho diário com as crianças.

O brincar e o educar são indissociáveis. Neste sentido, há consenso quanto à educação e aos cuidados das crianças pequenas entendendo que cuidar é acolher, encorajar suas descobertas, criação e imaginação; respeitando o brincar; ouvindo suas necessidades, desejos e inquietações; apoiando seus desafios; interagir para com ela. A relação entre o cuidar, o brincar e o educar vêm se tornando um importante gerador de discussões entre educadores do mundo inteiro, sendo importante ressaltar que a instituição valorize o brincar como uma maneira de ensinar e não como um “passatempo” ou “perda de tempo”.

O brincar é outro importante elemento no desenvolvimento infantil, enquanto experiência de cultura e forma de expressão. É oportunizada em situações espontâneas e planejadas, orientada ou não pelo adulto. *“A brincadeira é uma atividade humana na qual as crianças são introduzidas constituindo-se em um modo de assimilar e recriar a experiência sócio cultural dos adultos”.* (WAJSKOP, 2007, p. 25)

Para Pinto (2011), o rigor acadêmico, associado às mais importantes teorias discutidas durante a formação continuada do professor, faz-se necessário como justificativa para que o ato do brincar fique fortalecido e embasado como atividade principal.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) direcionam a brincadeira e as interações como uma proposta de orientação às práticas pedagógicas. Desta forma, ao nos apoiarmos neste documento, teremos o brincar e as interações como eixo norteadores do trabalho cotidiano. Pensando nessas interações e nas brincadeiras existentes, é possível afirmar que um trabalho sério, pode ser construído de modo a valorizar as culturas existentes, estimular processos de construção de conhecimento em seus diversos aspectos.

Um currículo sustentado nas relações, nas interações entre sujeitos e objetos e em práticas educativas intencionalmente voltadas para as experiências concretas da vida cotidiana, para a aprendizagem da cultura, pelo convívio no espaço da vida coletiva, proporcionam possibilidades de construção de narrativas, individuais e coletivas, através de diferentes linguagens (BRASIL, 2009).

Desenvolver um currículo por meio da brincadeira é diferente de um currículo de conteúdos disciplinares. O brincar requer uma condição: é a criança a protagonista que a faz a experiência. Segundo MEC (2009) a abordagem disciplinar geralmente favorece a ação do adulto, que explica ou faz a demonstração do significado do conceito e não requer, necessariamente, a ação dinâmica e ativa das crianças. A propostas curricular que valoriza as brincadeiras e interações levam a criança a experimentar situações que impliquem a compreensão de noções como peso, quando elas brincam com uma balança, ou na gangorra do parquinho, quando duas crianças com pesos diferentes brincam juntas. Quando se oferece um espaço da brincadeira com água, tubos ou canecas com furos, as crianças experimentam diferentes situações, observam e fazem suas reflexões.

A Unidade será a primeira na Rede Municipal de Ensino, a contar com professores na organização dos trabalhos, nas turmas de Berçário I e II. Cada docente atuará concomitantemente, em 2 (duas) classes de Berçário I e de Berçário II, sendo que esta divisão do tempo ainda esta a definir, pela equipe gestora.

A Unidade Educacional contará em seu quadro de docentes PEB-I com 9 (nove) titulares de cargo ingressantes, 1 (um) PEB II de Educação física, com 12 (doze) monitoras de creche efetivas , 4 (quatro) monitores de ensino efetivas, além de docentes da disciplina de Projetos Especiais, de acordo com a Resolução SME nº 06/2014 que dispõe da Matriz curricular para os Projetos Especiais, a definir em atribuição futura.

A Escola realizará o atendimento à crianças de 0 a 5 anos, e terá uma capacidade de atendimento de 120 alunos, todos em regime integral. As turmas serão dispostas em: 02 (duas) classes de Berçário I, 02 (duas) classes de Berçário II, 1 (uma) classe de Maternal I, 1 (uma) classe de Maternal II, 1 (uma) classe de Infantil I e 1 (uma) classe de Infantil II.

A relação entre o número de crianças por turma, docentes e monitoras varia de acordo com a faixa etária, seguindo a Legislação vigente. Nas 2 (duas) classes de Berçário I, atuarão 1 (uma) professora no período da manhã, e 02 (duas) monitoras em período integral, para 10 crianças; nas classes de Berçário II, atuarão 1 (uma) professora período da manhã e 02 (duas) monitoras em período integral para 10 crianças, na classe de Maternal I atuarão, 01 professora no período da manhã e 02 (duas) monitoras em período integral para 20 crianças, nas classes de

Maternal II, Infantil I e II atuarão 2 (duas) professoras, uma no período da tarde e outra no período da manhã, e 1 (uma) monitora de ensino em período integral, para 25 alunos em cada turma. (Decreto Municipal nº 9221/2010, de 22/12/2010, dispõe sobre a definição de Módulo de Pessoal das Unidades Educacionais do Município de Rio Claro e dá outras providências). Levando em consideração a proposta de trabalho da Unidade Educacional e o oferecimento de vagas em regime integral a todos os alunos, o número de alunos nas classes de Berçário I e II foi reduzido, respectivamente de 12 (doze) para 10 (dez) e de 16 (dezesesseis) para 10 (dez), afim de atender à demanda escolar e os pressupostos teóricos que referendam o trabalho da Escola.

II- OBJETIVOS DO TRABALHO A SER REALIZADO

De acordo com a Lei Complementar nº024 de 15 de outubro de 2007, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, o Professor Coordenador tem como:

Atribuições gerais: coordenar, acompanhar, avaliar e propor alternativas de solução do processo pedagógico no âmbito da Unidade Educacional;

Atribuições específicas:

- k) Coordenar as atividades de planejamento, organização, controle e avaliação da ação docente;
- l) Assistir ao diretor de Escola na coordenação e elaboração do planejamento didático-pedagógico da Escola, de modo a garantir sua unidade e a efetiva participação do corpo docente e dos demais servidores da Unidade Educacional;
- m) Coletar informações e sistematizar dados específicos que subsidiem as tarefas do acompanhamento, avaliação, controle e integração do currículo;
- n) Promover reuniões periódicas com professores para avaliação do trabalho didático e levantamento de situações que reclamem mudanças de métodos e processos, bem como, aprimoramento das funções docentes;

- o) Coordenar, orientar, acompanhar e avaliar as atividades relacionadas ao cumprimento das horas de trabalho pedagógico dos docentes no local de trabalho;
- p) Colaborar no processo de identificação das características básicas da comunidade e clientela escolar;
- q) Colaborar no processo de integração escola-família-comunidade.

III – PROPOSTA DE AÇÕES A SEREM DESENVOLVIDAS

Levando em consideração a concepção da Unidade Escolar sobre Infância/Criança e aprendizagem devemos proporcionar aos educadores um ambiente de trabalho integrado, proporcionando oportunidades de trocas de experiências, e desta forma evitamos as rupturas que ocorrem na transição entre a Etapa I e a Etapa II da educação Infantil. Esse trabalho deve ser contínuo visando o desenvolvimento global dos educandos, onde o trabalho estará focado nas necessidades dos alunos.

Desta forma, a efetivação dos objetivos, dar-se-ão da seguinte forma:

- Através dos HTPC's – utilizar esse momento para o aperfeiçoamento do grupo docente, buscando informações necessárias e complementares ao trabalho desenvolvido pelos mesmos, proporcionando um espaço para a troca de experiências, buscando soluções para dificuldades encontradas;
- Utilização dos HTPI'S para orientação individual, formação, preparo e elaboração de atividades;
- Acompanhar pedagogicamente os professores nos registros de suas ações;
- Buscar recursos didáticos visando uma educação de qualidade aos portadores de necessidades educacionais especiais, visando um melhor desenvolvimento destes alunos, se a Unidade os possuir;
- Buscar parcerias com as instituições que atendam crianças portadoras de necessidades especiais, visando um melhor acompanhamento destes alunos;

- Participar da organização de atividades pertinentes aos processos pedagógicos, tendo como a figura do professor coordenador ponte entre a escola e a Secretaria Municipal de Educação;
- Estudar os documentos Oficiais dentre eles as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Reorientação Curricular da Rede Municipal de Ensino, entre outras fontes teóricas;
- Promover momentos de atualização e reflexão sobre temas relacionados à educação através de vídeos, textos, palestras, oficinas e integrações;
- Consultar o grupo sobre assuntos que considerem relevantes a serem abordados para auxiliarem a prática pedagógica, através de sondagens periódicas;
- Oportunizar momentos de trocas de experiências entre os educadores: (professor/professor, professor/monitor, monitor/monitor);
- Informar os pais sobre os acontecimentos pertinentes que estão ocorrendo nos diversos momentos vividos por seus filhos na escola, ou sobre seu desenvolvimento;
- Convidar profissionais especializados para tratar de assuntos que venham de encontro às necessidades de alunos e profissionais da escola;
- Sistematizar e articular o trabalho docente com o núcleo operacional de monitoras de creche de modo a atingir uma mesma linha de atuação junto aos educandos;
- Diagnosticar, acompanhar, dar suporte pedagógico aos professores, monitores e toda equipe da Unidade Escolar, nos processos pedagógicos;
- Proporcionar momentos de Grupos de Estudos para as monitoras, de modo que elas possam ser valorizadas, respeitadas e possam ser ouvidas, além de trabalhar a formação continuada da equipe;
- Auxiliar na implementação do Projeto Político Pedagógico e na construção da Proposta Pedagógica, bem como os planos de ensino;

- Auxiliar na construção de uma Proposta de trabalho e planejamento para os Berçários I e II, estando pautado nos processos de estimulação: motora, auditiva, visual, cognitiva e cinestésica, ressaltando a construção da identidade e desenvolvimento da afetividade, em parceria com os professores, a fim de que a prática seja condizente com os pressupostos filosóficos e teóricos da U.E;
- Auxiliar na construção de uma Proposta de trabalho e planejamento para os Maternais I e II e Infantis I e II, estando pautado no cuidar, no brincar e no educar, onde as atividades permanentes estejam contempladas: chamada, calendário e rotina. Além da ênfase, nas atividades de: conhecimento físico, raciocínio lógico matemático, desenvolvimento da linguagem oral e escrita, atividades que envolvam resolução de conflitos, o brincar livre e dirigido;
- Organizar materiais pedagógicos e estimular a rotatividade dos mesmos e trocas entre o grupo;
- Acompanhar sistematicamente as ações rotineiras em sala de aula, auxiliando em todos os processos que se fizerem necessários;
- Organizar materiais tais como: CD's, DVD'S, jogos e brinquedos, verificando a necessidade de manutenção e compra quando se fizer necessário;
- Conscientizar a equipe escolar de que as ações e orientações recebidas, correspondem somente ao aspecto profissional e não pessoal;
- Estimular a mudança de olhar com relação as ações cotidianas;
- Estimular o reconhecimento, dos sujeitos pertencente ao mundo social (família, escola, bairro) e natural (meio ambiente);
- Estimular a aceitação do outro, seus defeitos e qualidades no âmbito profissional;
- Elaborar formações enfatizando a importância com a escolha pelos alunos e o trabalho em pequenos grupos, denominados como "Cantinhos";
- Fornecer subsídios para os professores poderem organizar seus planos de trabalho com objetivos comuns aos da proposta pedagógica construída pela escola, através das atividades sequenciadas;

- Orientar e estimular a construção de materiais pedagógicos diversos, utilizando recursos não estruturados.

IV – FORMAS DE REGISTRO E ACOMPANHAMENTO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Acredito que para realizar esse trabalho, o professor coordenador deva proporcionar um espaço privilegiado para a formação dos educadores, pois as relações estabelecidas entre a equipe de trabalho resultam na aprendizagem de todos. Os diálogos, as reflexões, as leituras, os planejamentos, os registros, os encontros propiciam a formação profissional de todo grupo.

As ações do Professor Coordenador, tornam-se ilimitadas, ao passo que abordam inúmeras dimensões do cotidiano escolar, pois contemplam a necessidade de atender as educadoras, as crianças, aos pais, a comunidade e a Secretaria da Educação. Consciente dessa demanda, a coordenação participa de todo processo organizacional da escola.

Todas as ações realizadas serão registradas, materializando os trabalhos desenvolvidos. A coleta de informações, a sistematização dos dados e os registros traduzem o trabalho educativo da Unidade Educacional e subsidiam as ações de acompanhamento, avaliação e integração do currículo.

O registro, como forma de avaliação é imprescindível, pois norteia o desenvolvimento do trabalho, é parte integrante de todo o processo pedagógico e da prática diária, o que possibilita diagnosticar as problemáticas, com o intuito de agir, refletir e agir para que transformações possam ocorrer e inferir possibilidades.

Os registros serão realizados da seguinte forma:

- Semanalmente serão realizadas leituras dos diários de bordo de professores e monitores, após será dada a devolutiva às educadoras, através da escrita, sugerindo atividades, estratégias e melhorias no desenvolvimento do trabalho, além de mensagens motivadoras e reconhecimento pelo trabalho realizado;
- Durante as leituras dos diários de bordo das educadoras serão realizadas anotações significativas, dos registros e demais providências, no diário de

bordo do Professor Coordenador, para que sejam abordados em outras situações de modo geral, sejam em grupos de estudos, HTPI'S, entre outros;

- As atividades planejadas pelas professoras serão acompanhadas durante o planejamento e após a realização das atividades. Assim, elas preencherão semanalmente um plano de aula descrevendo o tema a ser trabalhado, os conteúdos, os objetivos, a rotina diária, o desenvolvimento das atividades, os materiais e a reflexão da semana sobre o trabalho realizado. Esse plano permite as trocas de experiências e sugestões, o pensar coletivo, o olhar para as necessidades de cada turma, o planejamento de atividades significativas e relacionadas entre si e a organização do trabalho. Esse plano de aula semanal permite a organização do trabalho do professor, sem restringir suas ações;
- Os momentos de formação: HTPC'S, HTPI'S, Grupos de Estudos e Reuniões Pedagógicas Administrativas serão registrados através de frequências e atas, em livros específicos, firmando o compromisso das educadoras, e constituindo-se um documento que revela o trabalho realizado, e norteia as necessidades e prioridades;
- Através de fotos, escritas e pareceres serão organizados os portfólios das salas e, documento importante para acompanhamento do trabalho realizado;
- As educadoras serão incentivadas a escrever sobre suas práticas, e necessidades de formação, demonstrando seus sentimentos em relação a sua atuação profissional, de modo a poderem efetuar a auto avaliação, e a expor suas necessidades, sonhos e avanços. Esse exercício possibilita a coordenação aproximar-se das educadoras e pensar em ações de melhorias, mudanças e incentivos.
- Orientações realizadas em reuniões e HTPI's com as professoras, serão registradas em livro próprio para este fim.
- Anotações de acompanhamento de alunos, que possivelmente serão atendidos pelo A.E.E. serão organizadas em pastas, para uma melhor organização e acessibilidade na busca por informações;
- Será elaborada uma pasta para cada educadora arquivar textos, fornecidos pelo Professor Coordenador, não somente em horários de estudo, mas em

outras ocasiões e que envolvam também assuntos de cultura geral, além de textos técnicos.

O registro possibilita a reflexão sobre a ação, e é transmissor de conceitos que legitimam as ações, e desvelam as concepções de determinados educadores. É capaz de dar sentido à realidade educativa, e contestar as ideias do senso comum, sendo um instrumento de trabalho, quando possui intenções claras.

O Professor Coordenador trabalhará em colaboração com as educadoras e monitoras, estimulando o trabalho coletivo, e cooperando para que os objetivos e metas elencados na Proposta Pedagógica da Escola, sejam cumpridos, e proporcionem a reflexão de suas práticas.

Através da formação em serviço, com discussões que auxiliem o trabalho em sala de aula e visando o desenvolvimento das crianças, tendo como compromisso o enriquecimento do cotidiano escolar, com transformações críticas cultivando um ambiente saudável, harmonioso e ético.

Priorizando ações que darão continuidade ao trabalho da unidade escolar, acompanhando, orientando, refletindo e pesquisando sobre as problemáticas que surgirem, na busca de possibilidades que auxiliem o trabalho pedagógico, realizado pelas educadoras, segundo Vasconcellos (2004) a práxis do coordenador comporta as dimensões: reflexiva, organizativa, conectiva, interventiva e avaliativa.

A ação do Professor Coordenador baseia-se na cooperação com seus pares, e demais funcionários da unidade escolar e da Secretaria Municipal de Educação, priorizando um trabalho harmonioso e coletivo, onde cada um desempenhará sua função, respeitando as atribuições dadas a cada um, de forma, a construir um ambiente educativo que corresponda às necessidades das crianças e colaborem para o seu amplo desenvolvimento.

V- AVALIAÇÃO DO TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR

A avaliação da função de Professor Coordenador, deverá ser realizada por toda a equipe docente e administrativa da Escola, no sentido de tornar efetiva a proposta a que se destina, bem como, de poder detectar erros e acertos, para

ajustes desta prática, visando o benefício da Unidade Educacional, além de detectar e fornecer subsídios para o melhor desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.

Portanto a avaliação do trabalho, acontecerá de forma contínua para verificar se os objetivos propostos e o envolvimento da equipe escolar estão sendo atingidos.

O Professor Coordenador deverá buscar através das práticas desenvolvidas no cotidiano, os registros, as observações, fundamentar-se para que durante os encontros pedagógicos, reuniões de HTPC, HTPI e Grupos de Estudos, possa desenvolver um espaço para esclarecimentos, sugestões sobre a formação oferecida. Tendo como pressuposto a reflexão e ação permanente onde a finalidade será de reorientar a prática e servir de parâmetro para nortear o trabalho cotidiano em busca de aperfeiçoamento visando a reflexão-ajustes-ação.

Outra atividade de suma importância consiste na avaliação dos alunos, no que tange o Portfólio e as Fichas Avaliativas, onde o Professor Coordenador, deverá orientar, acompanhar a execução, e avaliar cada registro individual dos alunos, a fim de atender os disposto na Legislação vigente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração, tudo o que foi abordado neste plano, nessa perspectiva, penso que o Professor Coordenador deva propor um trabalho que busque possibilidades, caminhos e informações, a fim de atender as necessidades da Escola como um todo. Deve também, propor aos professores o pensar sobre a própria prática e postura, proporcionando a atualização de seus conhecimentos, através de estudos, reflexões, viabilizando o trabalho coletivo, estimulando a cooperação e o comprometimento entre todos os envolvidos no processo.

É imprescindível considerar e valorizar as experiências dos profissionais envolvidos, a realidade social da Unidade Educacional, as condições físicas, intelectuais e afetivas de educadores e educandos, para que o trabalho tenha êxito.

Levanto a questão de que é necessário que o Professor Coordenador, esteja em formação constante através: palestras, cursos, simpósios, congressos, entre

outros, para que possa fundamentar todo o trabalho realizado, em referenciais teóricos.

Para finalizar, considero que é de grande valia que o Professor Coordenador, apresente uma postura de respeito para com todos da Escola, que esteja sensibilizado com seu olhar em relação ao outro e que estabeleça uma relação de parceria com o grupo. Não acredito que exista uma única verdade e uma única maneira de fazer as coisas, tudo pode acontecer de formas diferentes, bastando a inclinação de nosso olhar para o foco em questão.

“Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Cada ponto de vista é a vista de um ponto”. Leonardo Boff.

REFERÊNCIAS

BOFF, L. **A Águia e a Galinha: uma metáfora da condição humana**. 35 ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 206 p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Organização do espaço físico, dos brinquedos e materiais para bebês e crianças pequenas: manual de orientação pedagógica, módulo 4**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

HORN, M. da G. S. **Saberes e, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ROSEMBERG, F. Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão. **Cadernos de Pesquisa**. (100):7-40, 1999.

PINTO, A; CACHEL, J.G. **Livro de referencia para atuação docente: grupos 1 e 2**. Curitiba: Positivo, 2011.

SANS, P. de T. C. **A criança e o Mundo**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 7. ed - São Paulo: Cortez, 2007.

CRONOGRAMA DE TRABALHO DA COORDENAÇÃO 2016

SEGUNDA-FEIRA	TERÇA-FEIRA	QUARTA-FEIRA	QUINTA-FEIRA	SEXTA-FEIRA	HORÁRIO
-----	-----	Acolhimento nas salas de aula	-----	Acolhimento nas salas de aula	7h00 às 7h30
-----	8h00 Elaborar Ata	HTPI Maternal II com as agentes	8h00 Acompanhamento em sala de aula	Acompanhamento em sala de aula	7h30 às 8h20
-----	Acompanhamento em sala de aula	HTPI Maternal I com as agentes	Acompanhamento em sala de aula	Acompanhamento em sala de aula	8h20 às 9h10
CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	9h10 às 9h30
Reunião com a direção??	Acompanhar Almoço do Berçário I	HTPI Infantil I com as agentes	Acompanhamento em sala de aula	Preparar material e organizar espaços	9h30 às 10h20
HTPI Berçário I com as agentes 10h40 às 11h30	Acompanhar almoço do Berçário II	HTPI Infantil II com as agentes	HTPI Berçário II com as agentes 10h40 às 11h30	Acompanhar Almoço M I e MII	10h20 às 11h10
HTPI prof. Fernando Educação Física	HTPI profa Irene Projeto especial	Elaborar Ata e Registros de HTPI	Leitura de diários de bordo	Leitura de diários de bordo	11h10 às 12h00

ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	Leitura e estudo	ALMOÇO	12h00 às 13h00
Preparar material para HTPC	Preparo de material para HTPI'S	HTPI Infantil I com as agentes	Acompanhamento em sala de aula	Acompanhamento em sala de aula	13h00 às 13h50
Leitura de diários de bordo	Acompanhamento em sala de aula	HTPI Maternal II com as agentes	-----	Acompanhamento em sala de aula	13h50 às 14h40
CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	-----	CAFÉ	14h40 às 15h00
Acompanhar jantar	Acompanhar jantar	HTPI Infantil II com as agentes	-----	Acompanhar jantar	15h00 às 15h50
Momento de Estudo e Pesquisa Pedagógica	Momento de Estudo e Pesquisa Pedagógica	HTPI PROFA. Projeto especial Priscila	-----	-----	15h50 às 16h20