
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DESDOBRAMENTOS DAS ESCRITAS DE EDUCADORAS NOS ESPAÇOS DE
FORMAÇÃO NA ESCOLA**

KEILA SANTOS PINTO

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

AGOSTO - 2016

KEILA SANTOS PINTO

DESDOBRAMENTOS DAS ESCRITAS DE EDUCADORAS NOS
ESPAÇOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA

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

Dissertação apresentada ao Instituto de
Biociências da Universidade Estadual
Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus
de Rio Claro, como parte dos requisitos
para obtenção do título de mestre em
educação.

Rio Claro
2016

370.71 Pinto, Keila Santos
P659d Desdobramentos das escritas de educadoras nos espaços de
formação na escola / Keila Santos Pinto. - Rio Claro, 2016
190 f. : il., fots.

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

1. Professores - formação. 2. Formação continuada. 3.
Professor coordenador. 4. Narrativas. 5. Educação infantil. 6.
Trabalho coletivo. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: DESDOBRAMENTOS DAS ESCRITAS DE EDUCADORAS NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA.

AUTORA: KEILA SANTOS PINTO

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 / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. MARIA ROSA RODRIGUES MARTINS DE CAMARGO
Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Rio Claro



Profa. Dra. RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA
Faculdade de Educação / Universidade Metodista de Piracicaba (SP)

Rio Claro, 11 de agosto de 2016

Dedico este trabalho à Minha Mãe!

Se eu pudesse lhe dar alguma coisa na vida, eu lhe daria a capacidade de ver a si mesmo através dos meus olhos. Só então você perceberia como é especial para mim.

Frida Kahlo

AGRADECIMENTOS

Acredito que tenho atravessado a vida de maneira abençoada, pois tenho convivido com pessoas especiais, as quais eu devo minha eterna gratidão.

Agradeço a Deus como força maior que tem me conduzido até aqui.

À minha mãe Sonia por tudo que me ensinou, pelos seus esforços e sacrifícios para fazer de mim “alguém na vida”, pelo afeto, apoio, carinho, dedicação e amor incondicional, capaz de tudo.

Ao meu pai Roberto por me ensinar a lutar pelos meus objetivos, pelo amor e pelas cartas escritas a mim, sempre com palavras de incentivo e encorajamento.

Ao meu segundo pai Pedro por cuidar da nossa família e sempre nos amparar com carinho e dedicação.

Ao meu noivo Cláudio por compartilhar essa travessia comigo com cuidado, carinho e paciência. O nosso amor me dá força para continuar a seguir.

Aos meus familiares, em especial minha avós: Maria(s), minhas tias Sueli, Ana, Márcia, Otília, minhas primas Lesiane e Valéria e minha cunhada Juliana pelo apoio, incentivo e palavras de conforto. E ao meu avô Francisco (*in memoriam*), seja onde você estiver eu ainda sinto a sua presença e sei o quanto cuida de mim.

Ao meu irmão pelo incentivo e força, por ser tão presente na minha vida, e por me presentear com seus filhos, meus sobrinhos queridos Taiane e Thomas que alegam a minha vida.

À Laura, minha orientadora, que se revelou como uma mãe para mim, por me acolher com tanto afeto e ensinar-me tantas lições. Desde que conheci a Laura, meu olhar para a educação começou a ter outro brilho, eu tinha certeza que iríamos construir uma linda história juntas. Admiro-te por seu posicionamento e pelo modo como olha para a boniteza da vida e da escola.

Às professoras Maria Rosa e Renata, pelos momentos que vivemos nas aulas e nas bancas de qualificação e defesa dessa pesquisa. Depois que eu ingressei no mestrado eu sonhava com o momento de ouvi-las falarem sobre essa pesquisa, e vocês contribuíram de forma excepcional. Desde as leituras de histórias feitas pela Renata aos devaneios inteligentíssimos de Maria Rosa nas aulas: as palavras dóceis das duas sempre me encantaram.

Às minhas amigas eternas e do coração Michelle, Renata, Cristiane, Fernanda, Mariana, Dalila, Priscilla, Amanda, Eni, Silvana, Carol pelo incentivo e por sempre estarem ao meu lado mesmo quando estávamos distantes.

À Michele, Thalita, Sueli que se tornaram grandes amigas após as parcerias na vida acadêmica.

Às minhas irmãs acadêmicas Pamela, Karina, Jaqueline, Joseane, Bruna, Cássia, Fabiana V, Luciane, Danúbia, Fabiana F e Tagiane que compartilharam comigo muitos momentos de aprendizagens.

Às participantes do curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”, pela confiança e aprendizagem, em especial a Simone, uma pessoa corajosa que sempre se mostrou disposta a superar desafios, e dessa forma, me entusiasmou no decorrer do meu caminho.

À todos do GREEFA (Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade) por acreditarem que é possível fazer uma educação *outra*.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNESP de Rio Claro, pelas experiências que vivenciamos juntos e pelas preciosas contribuições com a minha formação.

Às alunas da Pedagogia Vanessa, Débora, Gabriela, Hayla, Marina Eduarda, Beatriz, Nathalia, Ana, Kelly, Sara, Pamela Z dentre outras que compartilharam seus ideais e me preencheram de esperanças.

Às educadoras da escola Rosa Maria Castellano Pieroni, pois devo a vocês a minha satisfação profissional. Foi através dos seus olhares, gestos e palavras que me tornei a professora coordenadora que sou hoje, guardo cada uma de vocês no meu coração.

À Marina por acreditar no meu potencial enquanto educadora e por me dar a oportunidade de vivenciar o que vivo hoje, por partilhar comigo os desafios de propor uma educação que prioriza as crianças, por me incentivar a buscar conhecimento e mostrar confiança no meu trabalho. Aprendi e aprendo muito com você!

À Valquiria pelo companheirismo e por me contagiar com a sua alegria na escola.

À Paula, Josiane, Karina, Mariane, Eliana pela parceria de trabalho na coordenação, por serem exemplos de profissionais comprometidas.

Às crianças das escolas que diariamente fazem-me renascer.

Sou muito grata a todos vocês!

A vida só é possível reinventada...

Cecília Meireles

RESUMO

O presente trabalho teve por objetivo analisar a atuação da professora coordenadora, como formadora na escola e compreender as relações estabelecidas nos espaços de formação continuada na escola, a partir das práticas de escrita das educadoras. Enquanto professora coordenadora há quatro anos propus-me a investigar a minha própria prática, a qual envolveu como participantes da pesquisa, a própria professora coordenadora e educadoras (professoras) da Educação Infantil, etapa I, que trabalham com crianças de 2 a 3 anos, em uma escola municipal, localizada no interior do Estado de São Paulo. O trabalho pautou-se na perspectiva da pesquisa narrativa de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), e foi desenvolvida por meio dos diálogos com Bakhtin (2003, 2011), Freire (1997, 2011) e Larrosa (2002, 2006) ao considerar a expansão do olhar para o cotidiano, dando visibilidade às práticas singulares, atravessadas pela alteridade, a interlocução e o excedente de visão como acontecimentos essenciais à constituição humana. Os dados foram produzidos a partir dos seguintes documentos escritos: o diário pessoal da professora coordenadora; o diário de HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo); o plano de trabalho e diário de bordo das professoras; os registros reflexivos das professoras nos encontros de formação; as atas das HTPC's e o Projeto Político Pedagógico da escola, e a análise dos dados foi realizada tendo como perspectiva o paradigma indiciário de Ginzburg (1989). Nessa travessia como professora coordenadora algumas lições foram aprendidas acerca dessa experiência formativa, tais como: legitimar as práticas de acompanhamento do trabalho pedagógico na escola; aproximar-me das histórias de vida das educadoras e valorizar suas experiências e saberes; priorizar a coletividade mediante objetivos comuns; as práticas de escrita como reveladoras das concepções, crenças, inquietações e satisfações das educadoras e reflexão de si mesmo e do outro; posicionar-me com responsabilidade perante o mundo vivido, assumindo o lugar de mobilizadora e provocadora de ações atentas a uma formação mais humana e emancipatória, por meio do olhar infantil e do encantamento.

Palavras-chave: Formação Continuada - Professor Coordenador - Narrativas - Educação Infantil- Trabalho Coletivo

ABSTRACT

The present work aimed to analyze the acting of the coordinator teacher as a teaching education character in the school. Starting from the practical activities of the educators, we sought to comprehend the relations established in the continued education spaces. Based on my work as a coordinator teacher, I proposed to investigate my own practice, which also involved other educators (teachers) of Child Education (first phase), who work with children between 2 and 3 years old in a public municipal school located in the interior of the State of São Paulo- Brazil. The research focused in the perspective of the narrative of lived experiences research (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015), and was developed through dialogues with Bakhtin (2003, 2011), Freire (1997, 2011) e Larrosa (2002, 2006), considering the expansion of the glaze to the everyday teaching practices and highlighting the singular practices pervaded by the otherness, the interlocution and the vision excess as essential happenings to the human constitution. The data was produced from the following written documents: the personal diary of the coordinator teacher; the Collective Pedagogical Work Time (CPTW) diary; the working plan and boarding diary of the teachers; the reflexive registers of the teachers produced at the continued education meetings; the minutes of the CPTW's and the Political-Pedagogic Project of the school. The analysis of the data was produced from the perspective of the indiciary paradigm of Ginsburg (1989). On this journey as a coordinator teacher, some lessons were learned about the educational experience, such as: legitimate the practices of attendance of the pedagogic work at school; get myself closer to the educators' life stories and valorize their experiences and knowledges; prioritize the collectivity towards the achievements of a comum goal; take the written practices as revelatory of conceptions, belief, anxieties and satisfactions of the educators and reflections about the self and the other; position myself with responsibility towards the lived experiences in the world, assuming the role of a motivator and also the role of a provocateur of actions directed to a more emancipatory and humane education by means of the infantile glaze and the enchantment.

Keywords: Continued Education - Coordinator Teacher- Narratives - Child Education- Collective Work

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMI: Centro de Educação Municipal 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.

PPP: Projeto Político Pedagógico

RCNEI: Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil.

SME: Secretaria Municipal de Educação.

UFSCAR: Universidade Federal de São Carlos.

UNESP: Universidade Estadual Paulista.

SUMÁRIO

CARTA ÀS EDUCADORAS	08
DIZERES AO OUTRO.....	10
 CAPÍTULO 1	
SOBRE IMPORTÂNCIAS.....	18
 CAPÍTULO 2	
NUANCES COTIDIANAS: INFÂNCIAS ENTRELAÇADAS	30
 CAPÍTULO 3	
FORMAÇÃO: DA PERSPECTIVA TÉCNICA À DIMENSÃO RELACIONAL	43
 CAPÍTULO 4	
DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: PRIMEIROS MICROMOVIMENTOS	57
4.1 Olhar para o PPP	57
4.1.1 Concepções subjacentes no PPP: desafios	62
4.2 Espaços de formação instituídos: HTPC e HTPI	65
4.3 O acolhimento das educadoras na escola	66
4.3.1 Receber a Vivi	71
4.3.2 Receber a Zeza	74
4.3.3 Receber a Si	77
 CAPÍTULO 5	
PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO: OUTROS DESLOCAMENTOS	80
5.1 Ampliação da interlocução: Diário de HTPC.....	81
5.2 Entre conflitos: o <i>lugar</i> da professora e das monitoras	83
5.3 Modos de organização do trabalho: <i>espaços-tempos</i>	87
5.4 A dimensão dos encontros: do pequeno ao grande.....	94
5.5 (Des/Re) construção da infância: a criança ideal.....	97
5.6 Relatos de experiências: legitimando <i>outra</i> concepção de formação.....	105
5.7 Prática de avaliação coletiva	114
5.8 Literatura: Revelando histórias de vida, revelando olhares.....	120
5.9 Estudar <i>em</i> e <i>no</i> grupo	126
5.10 Documentação Pedagógica: o que nos revelam as imagens?	129
5.11 Avaliação dos espaços de formação: do instituído ao constituído	133

CAPÍTULO 6

EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO, TRABALHO COLETIVO E ESCRITA 140

6.1 Formação e alteridade: provoca-ções 145

6.2 Palavras cheias de vida..... 146

6.3 Diante do espelho: o riso e eu..... 151

CARTA À LEITORA 156

REFERÊNCIAS 162

APÊNDICE I: HTPC's realizadas em 2014..... 170

APÊNDICE II: Trabalhos selecionados após levantamento bibliográfico na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações 175

ANEXO I: Inventário de documentos 177

ANEXO II: Plano de Trabalho Semanal 181

ANEXO III: Cartas 184

Rio Claro, 26 de junho de 2013.

Queridas companheiras,

Nós estamos encerrando o primeiro semestre desse ano, e a sensação que eu tenho, é que o tempo voou, passou muito rápido, porém muitas coisas foram realizadas, graças ao empenho e compromisso da maioria de vocês.

Iniciamos o ano esperando que cada uma realizasse bem o seu trabalho e estabelecesse uma boa parceria com suas companheiras de trabalho, tanto as que dividem sala, como as de outras salas. Pois como conversamos, é necessária a realização de um trabalho cooperativo, visto que o atendimento às necessidades das crianças e o seu bem estar é responsabilidade de todas nós. Contudo, espero que cada uma de nós educadoras tenhamos consciência da importância da nossa função.

Sei o quanto o início do ano e o período de adaptação são difíceis para todas, para as famílias e crianças, então agradeço pelo acolhimento que tiveram com as famílias e crianças. Tivemos alguns problemas pontuais, mas na medida do possível foram resolvidos ou amenizados, sei que existem melhorias a serem feitas, tanto ao que se referem ao meu trabalho, os da sala: em relação aos colegas e famílias, e de infraestrutura, mas devido a boa relação que temos, acredito que todas as angústias e alegrias possam ser compartilhadas, de forma que nos ajudemos uma a outra.

Em relação ao planejamento das atividades e desenvolvimento das crianças, alcançamos muitas conquistas, e vocês podem certificar-se da realização de um bom trabalho, ao acompanhar o desenvolvimento que as crianças tiveram, e verificamos isso também nos registros com fotos e vídeos e na escrita do relatório descritivo individual. No entanto, é muito importante que entreguem semanalmente o diário que relata as atividades planejadas e realizadas, para que eu possa acompanhar e auxiliar o trabalho, já que nem sempre é possível estar com vocês nas salas, e esse registro orienta os próximos planejamentos.

Nem sempre foi possível atender a todas as reivindicações, mas está tudo anotado, e aos poucos vamos conversando, os pedidos pontuais acredito que foram

atendidos, mas estou ciente que algumas mudanças são necessárias, e através de um trabalho colaborativo e de confiança, conquistaremos nossos objetivos.

Cada um aqui tem o seu valor, e as ações de todos e todas influenciam no andamento do trabalho da escola, então tenha compromisso e demonstre o que você tem de melhor, pois é necessário olhar e sorrir para o outro, dizer palavras bem ditas, e ter e demonstrar respeito e afeto, já que trabalhamos oito horas por dia, e agora devido a reposição da greve, trabalharemos muito mais. Bom trabalho a todas nós.

Beijos e abraços apertados,

Keila

Professora Coordenadora

DIZERES AO OUTRO

Foi a partir do desejo de estar intensamente com o humano, ao olhar, ao ouvir, ao sentir, ao compartilhar que essa carta foi escrita por mim, professora coordenadora às educadoras da escola Rosa¹, uma escola municipal de Educação Infantil, etapa I², localizada no interior do Estado de São Paulo.

A escrita da carta fora um desafio lançado no curso de extensão “Escola: espaço de formação de professores”³, realizado em 2013 na UNESP, Câmpus de Rio Claro e oferecido a coordenadores pedagógicos⁴, professores coordenadores⁵ e vice-diretores da rede municipal de ensino.

Os encontros eram mensais, e eu, assim como as companheiras do grupo nos envolvemos nessa formação, percebendo nas palavras aproximação e contribuição, o incentivo para continuarmos a acreditar que é possível fazer uma escola outra. A partir de relatos das experiências e discussões teóricas, ao longo do curso foi possível pensar um fazer mais centrado no diálogo e na construção de um espaço de coletividade na escola (CHALUH, 2010).

Durante o curso percebi que estava se incutindo um “círculo de contribuições”, pois era possível ver mobilizações de apoio e de ajuda mútua, tanto entre nós do curso, como entre a maioria das participantes em suas escolas, o que começou a permitir melhorias e mudanças no ambiente escolar, pois cada uma autorizou-se a olhar a si e ao outro, e assim contribuir para que algumas modificações fossem realizadas no ambiente educacional.

Nos encontros do curso sempre nos foram propostas algumas ações na escola, na intenção de estabelecer uma relação de confiança entre educadores e a sensibilização

¹ Refere-se à Escola Municipal Rosa Maria Castellano Pieroni, na qual trabalho como professora coordenadora desde 2011.

² A etapa I corresponde ao atendimento educacional de crianças de 0 a 3 anos de idade, é uma modalidade de ensino de tempo integral, a qual substituiu as antigas creches. Atualmente na escola estão matriculadas 132 crianças atendidas em duas salas de berçário I, três salas de berçário II e três salas de maternal, sendo que em cada sala de berçário I há 12 crianças, nas salas de berçário II 16 crianças em cada uma e nas salas de maternal temos 20 crianças em cada uma.

³ 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.

⁴ Profissional da educação (professor ou diretor) que afastado do seu cargo, exerce uma função de confiança de suporte pedagógico junto à Secretaria Municipal de Educação, e é responsável por coordenar e acompanhar os trabalhos dos professores coordenadores e professores da rede municipal de ensino.

⁵ Professor efetivo eleito pela Equipe Docente e Gestora que, afastado de seu cargo, exerce a função de professor-coordenador na escola, desenvolvendo as seguintes ações: coordenar, acompanhar e avaliar o processo pedagógico no âmbito da Unidade Educacional.

do olhar, dentre os modos de fazer do professor coordenador. Em um dos encontros após diálogo com o grupo, eu disse que sempre dava uma devolutiva às educadoras da escola sobre o trabalho que realizavam, mas essas devolutivas eram na sua maioria orais, eu pouco escrevia a elas, e dessa forma, elas pouco escreviam para mim, a não ser no plano de trabalho semanal⁶. Mas eu queria mais, queria trazê-las para mais perto de mim, e sentia falta de ter algo ao qual eu pudesse recorrer, pois das devolutivas orais, muitas coisas escapavam ou eram esquecidas.

Então foi sugerida pela professora Laura, coordenadora do curso, que eu, professora coordenadora escrevesse às professoras, e envolvi-me nesse exercício da escrita, ao escrever cartas às educadoras da escola, de forma a criar um movimento de escrita na escola, e não uma imposição da escrita.

Eu escrevi essa carta à mão e fiz cópias, após as entreguei a cada uma das educadoras (professoras e monitoras⁷). Na carta eu abordava meu olhar sobre o primeiro semestre letivo do ano de 2013.

Ao entregar as cartas às educadoras, eu disse que tinha uma coisa para elas, lhes dei, e avisei que ficassem à vontade para respondê-la ou não, e que caso fosse necessário poderiam usar o próximo grupo de estudos⁸ para escrever. Eu fiquei surpresa quando no outro dia já comecei a receber as cartas das educadoras. Nos dois primeiros dias, mais da metade das educadoras já tinha me respondido, e passado uma semana, das vinte e três educadoras, somente quatro não me escreveram.

Essa dinâmica de trocas de cartas me oportunizou algumas reflexões, e me apontou alguns caminhos pelos quais eu poderia seguir para reestruturar meu trabalho na escola. Destaco o quanto as educadoras sentiram-se valorizadas ao receber minha carta, e o quanto elas se mostraram entusiasmadas em poder expressar-se. E desde esse primeiro momento de escritas de cartas, muitas outras escritas foram sendo realizadas na escola, criando-se um movimento de escritas, diálogos e interlocução.

⁶ Modelo do Plano de trabalho semanal do maternal I em anexo.

⁷ Nas escolas de Educação Infantil, etapa I, trabalham monitoras e professoras, sendo que nas salas dos berçários trabalham somente as monitoras e nas salas de maternal I as professoras trabalham no período da manhã junto com as monitoras que trabalham em período integral. Dessa forma, na escola pautado no trabalho educativo que é realizado com as crianças consideramos que todas são educadoras. Atualmente a escola possui uma equipe de trinta e nove educadores, dentre eles: cinco professoras, vinte monitoras, uma auxiliar administrativo, uma auxiliar de dirigente, uma dirigente, um ajudante geral, três cozinheiras, cinco auxiliares de serviços gerais.

⁸ Os grupos de estudos são espaços de formação em serviço, realizados semanalmente, os encontros são de uma hora, e para que todas as educadoras participem são realizados três grupos de formação durante a semana os quais abordam o mesmo tema.

A carta disparou meus primeiros passos na travessia a um espaço de palavras encantadoras, pois além das escritas de cartas, outras escritas foram criadas a fim de dar vazão aos sentimentos que nos atravessavam: educadoras e eu. Alcançar todos esses sentimentos, impossível! Mas o sonho de me tornar uma “achadoura” de intimidade me motivou, e aos poucos fui aprendendo a ter um olhar desviante.

Isso é, ao olhar para as escritas “achei” as emoções, e assim, eu não estava por desperdiçar possíveis “restos”, o que não tem valor, em um ambiente onde é valorizado o aspecto intelectual. Se como professora coordenadora eu afirmava a necessidade de não fragmentar o ensino, muito menos a criança, como poderia não considerar que as educadoras são seres para além da razão. E as cartas me revelaram isso, o ser humano é atravessado pelas emoções!

A partir dessas premissas, a escrita constitui-se uma estratégia de trabalho que tem me auxiliado na escola, através de uma dimensão formadora, potencializando as ações na escola, ao oportunizar à professora coordenadora e às educadoras a autoria de suas ações, e assim o modo como começamos a compreender as múltiplas situações vivenciadas na escola.

Escrever às educadoras fora o desafio lançado, desafio esse que me pôs a aproximar-me de mim mesma e do outro. O movimento das escritas iniciado após a proposição no curso de extensão permitiu estreitar a relação com as educadoras e conhecer parte das suas histórias de vidas.

Após a entrega da carta, registrei minhas impressões sobre esse momento excepcional na escola.

A primeira carta eu escrevi com a intenção de dar uma devolutiva do trabalho realizado no primeiro semestre. A carta seria um instrumento de aproximação entre a coordenação e as educadoras. Nesse momento da escrita, eu poderia apresentar meu olhar, minhas sensações e observações, e assim esperar que as educadoras também me apresentassem o “seu olhar” e seus sentimentos.

Vi na carta a possibilidade de ampliação dos diálogos e aproximação das educadoras, na inserção de um processo de construção da autonomia, da democracia, da cooperação e da valorização do trabalho. Reconhecer que o trabalho do outro é importante, que faz diferença no cotidiano, conduz a sensação de pertencimento e responsabilidade com o local que atua e fortalece as relações de afeto. Mostrar-me à disposição do outro auxilia o seu movimento de também estar disposto.

A carta, nesse primeiro momento, apresentou-se como momento de reflexão sobre o cotidiano educacional, considerando os

apontamentos do trabalho desenvolvido e em relação às demais companheiras de trabalho, objetivando o fortalecimento das parcerias, do companheirismo, da cooperação e da colaboração.

Nesse primeiro momento percebi que a carta permitiu o exercício da leitura e da escrita, a possibilidade de expressar desejos, angústias, vontades e demais sentimentos, tornou-se elo de comunicação.

Percebi o quanto as educadoras ficaram felizes ao receber as cartas. Durante a semana eu fui recebendo as cartas das educadoras, e gostei muito de lê-las, e tive vontade de responder a todas, uma por vez. A maioria das educadoras mostrou-se confiante e relataram seus sentimentos.

Após entregar as cartas, algumas vieram me perguntar se gostei, muitas delas demonstraram expectativas em receber outra carta, aguardavam talvez uma resposta.

Percebi que esse movimento criado com as trocas de cartas permitiu a construção de uma multiplicidade de ações e relações.

Pelos corredores, e no refeitório eu ouvia as educadoras conversarem sobre as cartas, as educadoras mostraram-se animadas para realizar a escrita, e uma delas me falou “Vou fazer uma carta linda pra você!”.

Muitos sentimentos foram desvelados, percebi que temos muito a dizer uma para as outras, sentimos tantas coisas, o exercício da escrita iniciou a possibilidade do olhar para si mesmo e para o outro.

Até o dia 03 de julho eu já tinha recebido 17 cartas, das 23 cartas que foram entregues às educadoras, depois desse dia recebi mais 02 cartas, e somente quatro educadoras não escreveram cartas para mim.

Foi satisfatório receber as cartas. Quando entreguei a minha carta às educadoras, pedi que lessem e se quisessem poderiam escrever outra para mim. Foi uma ação sem cobrança, que teve um bom resultado, superou minhas expectativas. Eu sugeri que utilizassem o horário do grupo de estudos para escrever as cartas, mas a maioria das educadoras escreveu em outro momento.

Na escrita das cartas as educadoras apontaram suas realizações junto às crianças, em relação ao trabalho educativo realizado, apontaram questões sobre o desenvolvimento das crianças e a preocupação de desenvolverem atividades que despertem o interesse das crianças.

Algumas relataram sobre sua relação com os colegas de trabalho da sala, a maioria desses relatos eram elogios. As escritas também revelaram a necessidade de se ter um ambiente agradável, harmonioso e calmo nas salas.

Elas apontaram também o trabalho realizado por mim, professora coordenadora, agradecendo, em uma das cartas a educadora explicita “quando crescer quero ser como você dedicada e prestativa”, e eu adorei, fez bem para minha autoestima e me deu forças para continuar a realizar o meu trabalho.

Falaram sobre a confiança que elas têm em mim e da possibilidade de falarem o que pensam comigo. Colocaram que a devolutiva do trabalho com as fotos que apresentei a elas permitiu um momento de reflexão e deu a dimensão do trabalho realizado. Agradeceram

pela compreensão e o apoio dado nos momentos difíceis, e uma educadora escreveu “seu papel como formadora é essencial”, apontando que direção e coordenação estão atentas para sanar as dúvidas e ouvir reivindicações, e ainda relataram que houve melhorias no trabalho com a orientação que a professora coordenadora dá, “ensina a ver o outro lado”, “podemos contar com você”, “você faz a diferença”, “torna a nossa tarefa menos cansativa”, “amplia nossos conhecimentos”.

Algumas fizeram pedidos para mudanças de horários das salas.

Um dos problemas apontados foi em relação à cooperação e ao companheirismo do grupo, no horário de almoço dos bebês, quando há ausências de funcionárias, e algumas observaram o desgaste na relação com determinadas colegas, apontando que “há pouca colaboração”, que se “decepciona ao ver colegas subestimando o valor do outro”, “ações simples do dia-a-dia torna-se difícil quando o outro não está bem”. E ainda em uma das cartas “somos uma grande família, e nas famílias existem conflitos”.

Houve alguns desabafos particulares.

Ainda na escrita das cartas, as educadoras expressam seus sentimentos em relação à insegurança do início do ano, da nova turma, a adaptação, frustrações e desejos, e a maioria acha que pode fazer mais pelas crianças, escreveram sobre as preferências por trabalhar com determinadas faixa-etária, e como o trabalho diário é cansativo.

Revelaram um olhar positivo, com interesse em alcançar conquistas e realizar desejos. Há a necessidade de melhoria no trabalho, e a satisfação por trabalhar com as crianças, “estou muito contente e satisfeita”, “atingimos nosso objetivo” e “tenho sentimento de orgulho com o progresso das crianças”.

Justificaram-se sobre a entrega dos planejamentos e registros semanais.

E ainda apontaram a importância da participação do Projeto Político Pedagógico, e a necessidade de colocá-lo em prática, a boa relação com os pais, algumas mães elogiaram o período de adaptação, a necessidade de construção de vínculos afetivos com os colegas e crianças, e uma das educadoras questiona sobre as pessoas serem substituíveis. SERÁ??? (Diário da PC, 08 de julho de 2013)⁹.

Esse momento de leitura das cartas foi veemente e marcante, as cartas fomentaram questões, reflexões e ações. Foi intenso, pois as dezenove cartas que recebi falavam sobre mim, sobre o lugar que ocupo, falavam de mim a partir do outro, as cartas foram reveladoras e densas, entrelaçaram a compreensão do trabalho cotidiano ao contar histórias e disparar algumas mudanças.

⁹ Nos registros produzidos pelas educadoras (professoras) e professora coordenadora apresentados a partir daqui serão utilizados códigos dos dados da pesquisa, descritos no inventário, no Anexo I desse trabalho.

As cartas que chegaram à mesa ou nas mãos da professora coordenadora trouxeram muitas sensações, e foi impossível conter a emoção, algumas eu li com lágrimas fluindo sobre a face, e durante a leitura das cartas passou um filme em minha mente, que fez emergir cenas do trabalho realizado na escola.

Cenas do cotidiano, cenas da infância... Infinitas cenas que compõem as perspectivas de atuação da professora coordenadora na escola, e a imensa necessidade de me aproximar das educadoras e realizar um trabalho coletivo e de parceria. Para isso, foi necessário incentivar as educadoras a expressarem suas opiniões, sentimentos e emoções, na intenção de promover o sentimento de pertencimento e valorização do grupo.

A escrita da carta revelou-se em um exercício de ouvir a mim mesma, e ouvi-las, e conseqüentemente as educadoras ouviram-se a si mesma, e iniciou uma travessia de trocas, partilhas e construção de vínculos. Vincular-se às vidas que são cotidianamente desafiadas em um campo de diversidades, um lugar de acontecimentos marcados pela experiência, pelo tempo e pelo desejo: a escola.

Assim, a escrita emergiu na escola como possibilidade de intensificar a interlocução entre as educadoras e a professora coordenadora. Em um primeiro momento com a pretensão de mobilizar as educadoras para que escrevessem mais, em segundo momento que esse escrever mais não tivesse um fim em si mesmo, mas que pudesse oferecer algo, para além das conversas que tínhamos.

Pertencente a uma cultura do autoritarismo desde a infância, carregou comigo a necessidade de resistir às imposições do poder, tendo como pressuposto a importância de elevar o pensamento crítico por meio de interações dialógicas, ao tentar exercitar a postura de escutar e buscar compreensão a partir de diferentes olhares. Meu lugar como professora coordenadora ampliou-me as possibilidades do fazer na escola através desses pressupostos, principalmente através dos espaços de formação, como oportunidade de reencontro comigo mesma e com o outro.

A partir da colaboração com demais educadoras, as ações realizadas na escola priorizaram um ambiente formador, saudável e ético, que enriquecesse o cotidiano educacional por meio da efetivação de um trabalho cooperativo, com o intuito de cumprir os objetivos e metas elencados pelo grupo no Projeto Político Pedagógico, tendo a finalidade do amplo desenvolvimento das crianças.

Quando a primeira carta foi entregue às educadoras eu buscava a construção de propostas significativas de formação, aproximar-me das pessoas e da realidade que

estão inseridas, e, contudo oferecer possibilidades que fizessem a diferença na vida das educadoras, e, por conseguinte na vida das crianças. Minha intenção era somar ao outro, e não apenas estar ao seu lado. Importava-me abarcar no espaço formativo da escola as experiências e saberes das educadoras, pois há tempos me incomodava o modo como a formação configurou-se no campo educacional, e inclusive na minha vida.

Ao longo da minha formação universitária e dos primeiros anos como professora constantemente percebia-me inconformada com os espaços de formação na escola, já que durante os estágios observava que os espaços de formação, tais como a HTPC (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) e a HTPI (Horas de Trabalho Pedagógico Individual) estabeleciam-se como momentos de informação e de conversas informais pouco construtivas. Assim, esses espaços que poderiam ser tão valiosos eram organizados muitas vezes, sem planejamento ou objetivo, e poucos contribuíam para a formação das educadoras.

Com a intenção de vivenciar momentos significativos de formação, como professora coordenadora da escola Rosa, responsável pela formação na escola, preocupei-me com uma formação que desvelasse as possibilidades de parceiras, a construção da coletividade, da responsabilidade mútua e de discussões que nos permitissem refletir sobre nossas ações e as concepções que as sustentam, enquanto educadoras.

A partir das considerações apresentadas até aqui, destaco que essa pesquisa permeou a tentativa de entrelaçar experiência e formação, ao dialogar com os saberes e fazeres das educadoras na escola, através da construção das inter-relações entre professora coordenadora e educadoras, considerando tais como sujeitos participantes e ativos, que tecem diariamente o cotidiano escolar. Sujeitos estes que se constituem a partir da interação com o outro.

Portanto, os objetivos dessa pesquisa corresponderam às possibilidades de analisar a atuação da professora coordenadora, como formadora na escola e compreender as relações estabelecidas nos espaços de formação continuada na escola, a partir das práticas de escrita das educadoras. O que possibilitou a investigação da minha própria trajetória, enquanto professora coordenadora e das educadoras no contexto educacional no qual estávamos inseridas.

Para apresentação dessa pesquisa narrativa, a escrita da obra foi construída em seis capítulos e uma carta, os quais elucidam minhas inquietações e posicionamentos *no*

e *com* o mundo a partir das minhas experiências desde a infância, e em especial como educadora, professora coordenadora e formadora.

O capítulo 1 **Sobre importâncias** apresenta a metodologia da pesquisa, destacando a escolha pela pesquisa narrativa de experiências do vivido, como forma de expandir o olhar sobre o espaço micro (a escola e suas histórias de vida), ao tentar enxergar o quanto o ordinário da vida, é extraordinário.

No capítulo 2 **Nuances cotidianas: infâncias entrelaçadas** há a aproximação do histórico da escola onde foi realizada a pesquisa e as memórias da pesquisadora enquanto criança, com a intenção de compreensão do lugar da infância e da criança.

O capítulo 3 **Formação: da perspectiva técnica à dimensão relacional** elucida as propostas de formação presentes no campo educacional, apontando a necessidade de superação da formação técnica, a qual considera a educador apenas como mero executor, assim propõe-se uma formação pautada na reinvenção e criação, e no envolvimento e intimidade, ao abordar a formação de professores como espaço de encontro e aproximação das histórias de vida, priorizando os saberes e fazeres dos professores.

O capítulo 4 **Da organização do trabalho pedagógico na escola: primeiros micromovimentos** desvela os primeiros passos percorridos na escola pelas educadoras (professoras), a partir da organização do trabalho pedagógico da professora coordenadora nos espaços de formação, tendo enfoque no Projeto Político Pedagógico e no acolhimento das educadoras.

No capítulo 5 **Práticas de acompanhamento: outros deslocamentos** analisa a experiência formativa das educadoras e professora coordenadora, por meio de propostas de ampliação da interlocução, modos de organização e avaliação do trabalho, ao considerar os espaços-tempos da escola, as concepções subjacentes à infância e o constituir-se educadora.

No capítulo 6 **Experiência, formação, trabalho coletivo e escrita** revela a escola como lugar potente de formação e o professor coordenador como mobilizador desse processo, e o quanto as escritas foram significativas no processo formativo das educadoras e professora coordenadora, e ainda apresenta-se as percepções da professora coordenadora acerca do movimento de lançar-se *com* e *na* pesquisa, a partir da perspectiva bakhtiniana.

Por último, há a escrita de **Carta à leitora**, espaço esse no qual são explicitadas as lições aprendidas nessa travessia.

1. SOBRE IMPORTÂNCIAS

"Sobre IMPORTÂNCIAS"

Uma rã se achava importante
 Porque o rio passava nas suas margens.
 O rio não teria grande importância para a rã
 Porque era o rio que estava ao pé dela.
 Pois Pois.
 Para um artista aquele ramo de luz sobre uma lata
 desterrada no canto de uma rua, talvez para um
 fotógrafo, aquele pingo de sol na lata seja mais
 importante do que o esplendor do sol nos oceanos.
 Pois Pois.
 Em Roma, o que mais me chamou atenção foi um
 prédio que ficava em frente das pombas.
 O prédio era de estilo bizantino do século IX.
 Colosso!
 Mas eu achei as pombas mais importantes do que o
 prédio.
 Agora, hoje, eu vi um sabiá pousando na Cordilheira
 dos Andes.
 Achei o sabiá mais importante do que a Cordilheira
 dos Andes.
 O pessoal falou: seu olhar é distorcido.
 Eu, por certo, não saberei medir a importância das
 coisas: alguém sabe?¹⁰

Manoel de Barros

Atravessar os caminhos dessa pesquisa trouxeram-me dúvidas, inseguranças e satisfações, foram idas e vindas permeadas por escolhas e aprendizagens, assim percebi que as dúvidas e inseguranças eram necessárias em um processo onde não se pretendeu defender uma verdade única, mas elucidar uma pesquisa que trouxesse uma experiência significativa, decorrente de uma situação vivencial, a narrativa de experiências do vivido, isto é, narrativa de experiências educativas, assim categorizada por Lima, Geraldi e Geraldi (2015).

A narrativa de experiências educativas propõe ao pesquisador lançar-se ao interrogar o vivido e adentrar-se no espaço educacional de corpo, alma e coração, ao permitir a aproximação das histórias de vida dos educadores e da sua própria história, de tal forma que seja possível contradizer e resistir a alguns métodos de pesquisa do campo

¹⁰ Poesia compartilhada por uma amiga.

educacional, ao priorizar os conhecimentos sobre a escola e valorizar os saberes produzidos na escola, e a partir disso propor uma pesquisa narrativa produzida *na e com* a escola (CHALUH, 2008, 2011) *com* ela e a *a partir* dela (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Nesta perspectiva, a narrativa apresenta-se como “uma das remanescentes formas de compartilhar saberes de experiências vividas” (GERALDI, 2010a, p. 98), e constituem material importante na investigação das práticas docentes e resguardam os sujeitos de terem seus sentidos corrompidos por pesquisas que enquadram somente o olhar de um único observador, o pesquisador ou investigador (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Investigar *na e com* a escola é acercar-se da produção de sentidos em um espaço micro atravessado por histórias singulares e múltiplas relações, a partir disso, eu fui compreendendo, especialmente, através da leitura de “O queijo e os vermes”, de Ginzburg (2006) que uma vida singular, tal como a de Menocchio¹¹, pode estar imersa em experiências que podem trazer revelações sobre determinado tempo e espaço, e contribuir para descobrir que é possível causar transformações através de pequenos gestos, e que a sabedoria do sujeito pode sim questionar os dogmas soberanos e a verdade única.

Constatei, nesse momento, que seria impossível não virar a lupa para o micro, para as histórias de vidas das educadoras. Pretendendo assim, dar visibilidade a uma rede invisível que é a escola, já que muitas vezes vemos da escola suas patologias (CHALUH, 2008) e fechamos os olhos para as produções cotidianas potentes e entrelaçadas em situações criativas e sensíveis.

Durante a leitura da história de Menocchio meu pensamento acendeu como uma simples faísca, um estalo capaz de tomar dimensões maiores, ao ver na narrativa a possibilidade para abrir o que está fechado, o fogo renovador, a mistura explosiva. Pois, “não o livro em si, mas o encontro da página escrita com a cultura oral é que formava, na cabeça de Menocchio, uma mistura explosiva” (GINZBURG, 2006, p.95).

Trilhar por uma pesquisa narrativa foi contrariar os pressupostos da objetividade e da autoridade do pesquisador, foi permitir ao outro e a si mesmo o aproximar-se e

¹¹ Menocchio foi um moleiro do norte da Itália, no século XVI que foi julgado pela inquisição ao afirmar que o mundo tinha origem na putrefação, isto é, para ele tudo era o caos: terra, ar, água e fogo, e todo esse volume em movimento formou uma massa, do mesmo modo como o queijo é feito do leite, surgindo assim os vermes, os quais foram os anjos. Menocchio fascinou os inquisidores através das suas argumentações, e dessa forma, Ginzburg deparou-se com farta documentação que possibilitou a ele a reconstrução da história de Menocchio e da cultura popular da Europa pré-industrial.

reconhecer-se na pesquisa. Nessa perspectiva, a pesquisa narrativa segundo Lima, Geraldi e Geraldi (2015, p. 5) “volta-se para o singular, o local, o imprevisível e o implicado”.

Através da pesquisa narrativa considerou-se a relação dinâmica que se estabeleceu entre os sujeitos, possibilitando uma investigação vinculada à indissociabilidade das subjetividades, em um encontro polifônico capaz de apresentar um bom enredo e um desfecho que trouxe lições, pelas quais se descobrem que não há um único conhecimento e imutável.

A pesquisa narrativa segundo Chaluh (2008), a partir da perspectiva benjaminiana convida a pesquisadora a narrar suas experiências a partir dos acontecimentos vividos com os sujeitos *na* e *da* escola e a tirar lições através das experiências vividas, lições que são os “sentidos produzidos pela pesquisadora com base no encontro com os seus *outros*” (p. 260, grifo da autora).

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, 2010a, p. 45-46).

Essas questões cabem aos pressupostos da metodologia das ciências humanas apresentada por Bakhtin (2003) esclarecendo o quanto a pesquisa produzida no campo das ciências humanas difere das pesquisas em ciências exatas, pois na pesquisa em ciências humanas fala-se com o “objeto” de pesquisa e não sobre ele, é uma relação dialógica, e assim o pesquisador não deve ter uma postura monológica. Nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, ser expressivo e falante. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois se encontra perante um sujeito que tem voz.

As ciências exatas são uma forma monológica de saber: o intelecto contempla uma coisa e emite um enunciado sobre ela. Aí só há um sujeito: o cognoscente (contemplador) e falante (enunciador). A ele só se contrapõe a coisa muda. Qualquer objeto do saber (incluindo o homem) pode ser percebido e

conhecido como coisa. Mas o sujeito como tal não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; consequentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico (BAKHTIN, 2003, p.400).

Ao estabelecer esta relação dialógica entre os sujeitos há a possibilidade de impugnar o paradigma dominante da racionalidade científica, pois conforme Santos (2010) este não mais responde aos anseios científicos e sociais, havendo a necessidade de outra forma de conhecimento, que seja mais compreensivo e íntimo que nos une pessoalmente ao que estudamos, permitindo a criação na ciência a partir da aproximação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao realizar uma pesquisa narrativa, por meio das ciências humanas pretendeu-se analisar os fenômenos atribuindo-lhes significados, através da descrição e da análise dos dados, considerando o processo de pesquisa: a experiência vivida, tendo como interesse de estudos as pessoas e suas histórias, que são compartilhadas a partir da interação e interpretadas a partir das experiências no cotidiano.

Uma perspectiva de pesquisa que se constitua a partir dos olhares expandidos dos próprios participantes, ao enfatizar a subjetividade, a flexibilidade do estudo, a relação íntima entre as pessoas e o reconhecimento de que o pesquisador é influenciado pelo contexto de pesquisa ao envolver-se e potencializar sua participação e a dos outros no processo de pesquisa. Pois,

[...] os participantes da pesquisa não são apenas informantes de dados que serão analisados pelo pesquisador de maneira descolada do contexto em que a intervenção e o diálogo aconteceram. A compreensão dos fenômenos abordados é compartilhada por todos os sujeitos envolvidos no processo de pesquisa, mesmo reconhecendo que o pesquisador deverá enfrentar, posteriormente, a tarefa de escrever o texto que irá dar conta do relato do processo construído por todos os sujeitos envolvidos, como uma espécie de porta-voz do grupo (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 91).

O papel do pesquisador nas ciências humanas é relevante, já que este deve ser integrante da investigação, atentando-se para posicionar-se perante as situações vivenciadas, visto que como ser humano, inclusive como pesquisador, nós não somos neutros, e nossas ações revelam as concepções que temos sobre o mundo. Contudo,

[...] o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque, sendo parte integrante da investigação, sua compreensão se constrói a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e depende das relações intersubjetivas que estabelece com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2003, p.28).

Ser pesquisador é buscar investigar e assim, compreender o que produz sentidos para os sujeitos e quais as suas implicações no contexto em que está inserido. Sendo o pesquisador do campo das ciências humanas aquele que transita no “terreno das descobertas, das revelações, das tomadas de conhecimento, das comunicações, das produções de sentido entre o eu e o outro”, ao romper “com a pretensa neutralidade na produção do conhecimento em ciências humanas, deixando-se afetar pelas circunstâncias e pelo contexto em que a cena da pesquisa se desenrola” (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012, p.113).

De acordo com Freire (2011) os sujeitos são capazes de intervir na realidade, tarefa complexa e geradora de novos saberes, uma ação que vai além da simples adaptação, e é por isso que não parece possível, nem aceitável a posição ingênua ou neutra de quem estuda, pois “ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (p.75).

Freitas (2002) afirma que para Vygotsky todo conhecimento é sempre construído na inter-relação das pessoas. Produzir um conhecimento a partir de uma pesquisa é, pois, assumir a perspectiva da aprendizagem como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento, dessa forma, o pesquisador faz parte da própria pesquisa, sendo impossível a neutralidade, e sua ação se constitui em elementos de análise. O pesquisador, durante a pesquisa é alguém que está em processo de aprendizagem, transformações e ressignificações. E o mesmo acontece com o pesquisado, que não sendo mero objeto, tem a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se também.

Desejei como pesquisadora não criar situações artificiais, e sim ir ao encontro de situações contextualizadas e significativas que naturalmente revelaram-se no decorrer do processo de investigação, trazendo indícios que subsidiaram a análise dos dados e permitiram a construção do conhecimento local, o qual para Santos (2010) é útil aos indivíduos de determinada comunidade, sem ser determinístico. Na escola a pesquisa,

[...] não pode se restringir a mero retrato do que se passa no seu cotidiano, mas deve envolver um processo de reconstrução dessa prática, desvelando suas múltiplas dimensões, refazendo seu movimento, apontando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente (PLACCO; ALMEIDA, 2010, p. 16).

Como pesquisadora tendo a preocupação da investigação, procurei vasculhar o que já havia sido produzido sobre a temática a qual me dispus a interrogar e assim, foi realizado um levantamento bibliográfico junto à Biblioteca Nacional Digital de Teses e Dissertações com a intenção de olhar para os trabalhos produzidos a partir das temáticas que foram discutidas nessa pesquisa. Esse processo contribuiu para a minha aproximação dos estudos que já foram desenvolvidos, auxiliando o meu percurso enquanto pesquisadora.

Nessa busca utilizei-me das seguintes palavras: formação contínua, professor coordenador, narrativas e Educação Infantil, acrescentando também coordenador pedagógico. Na busca optei por considerar as pesquisas de mestrado realizadas entre 2010 e 2015.

Considerando o recorte dos anos apresentados acima foram encontradas¹² com a palavra-chave coordenador pedagógico 24 dissertações; com a palavra-chave professor coordenador, e após o filtro educação 10 dissertações; na busca com a palavra-chave Formação contínua de professores encontrei um total de 6 dissertações; a partir da palavra-chave Educação Infantil, após os filtros CNPQ –Ciências Humanas- Educação e Formação de professores foram 26 dissertações. Por último, a busca com a palavra-chave Narrativas docentes com o filtro Formação docente foi apresentada 6 dissertações.

Optei por realizar a leitura dos resumos dessas dissertações e assim cheguei a doze dissertações¹³, as quais se aproximaram dos interesses dessa pesquisa, considerando as dissertações que abordam o **trabalho da coordenação nas escolas públicas de Educação Infantil** (há predominância nas pesquisas no ensino fundamental, principalmente dos anos iniciais). De maneira geral, essas dissertações discutem o papel da coordenação na escola e a escola como espaço de formação de professores. A maioria apresenta a trajetória da coordenação pedagógica a partir das políticas públicas, focando o papel do coordenador como formador na escola; todas

¹² É importante destacar que na busca realizada apareceram algumas publicações duplicadas.

¹³ Segue quadro com os dados em apêndice.

discutem o atual papel da Educação Infantil e algumas abordam a questão do cuidar e educar; sendo que grande parte dessas pesquisas utilizaram-se de entrevistas semi-estruturadas para coleta de dados, dessa forma, em nenhuma delas é apresentado o coordenador investigando a sua própria prática.

Foi a partir da constatação de que ainda são raras as pesquisas sobre a própria prática e sobre o trabalho da coordenação pedagógica na Educação Infantil, que atenda crianças de 0 a 3 anos (antiga creche), e considerando a possibilidade de realizar uma pesquisa que caminhe na contra mão das abordagens positivistas nas ciências humanas, já que estas revelam algo sobre o homem e a sociedade atual limitando-se a um determinismo que simplifica as complexas relações sociais do homem com seu meio, a partir de uma visão fragmentada e mecanicista, apoiando em uma concepção que perde o homem em sua totalidade histórica, social e cultural, lindando com uma imagem abstrata e idealizada, forjada em representações retiradas do senso comum (JOBIM e SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012).

Assim, optou-se por realizar uma pesquisa narrativa que permitisse a compreensão dos sujeitos em seu cotidiano, tendo o pesquisador a intenção de “construir um conhecimento dialógico e alteritário, ou seja, um conhecimento permanentemente compartilhado” (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 90), “numa perspectiva discursiva, dialógica e polifônica, compreendendo que o campo nos confronta com os eventos de linguagem marcados pela interlocução” (JOBIM e SOUZA, 2003, p. 34).

Pois, as narrativas de experiências do vivido se fazem nesse espaço de interlocução e remete à indissociabilidade entre pesquisa e formação. Em diálogo com Bakhtin (2011) percebi que a pesquisa narrativa só pode se dar na dimensão do encontro, ao ser compreendida através da alteridade, da interlocução, do estranhamento e do excedente de visão.

Segundo Serpa (2011) a produção de pesquisas sobre educação é *com* os sujeitos, e não *sobre* os sujeitos, nesse movimento estão em curso dois processos de formação: o nosso e o deles. O nosso, pois estamos permanentemente nos desafiando pelas questões produzidas pelo cotidiano vivido, questões complexas que exigem respostas complexas, e na formação deles, pois permite que cada professor com quem trabalhamos possa admirar sua ação, admirar-se no sentido de olhar com profundidade, cada palavra, cada acontecimento.

Como pesquisadora minha intenção de investigar os espaços de formação na escola, a qual sou responsável por organizar, levou-me a compreender a minha própria

atuação como professora coordenadora e formadora na escola, ao perceber quais as relações estabelecidas entre nós educadoras e os movimentos disparados pelas escritas das educadoras (quatro professoras) da escola, as quais foram participantes dessa pesquisa.

Essa investigação narrativa foi construída considerando-se o trabalho de formação realizado na escola no ano de 2014¹⁴. Os momentos de formação tais como HTPC's e HTPI's foram organizados de forma a possibilitar o trabalho coletivo, através do envolvimento do grupo em prol de um bem comum relacionado às necessidades e interesses das crianças e à especificidade do que é ser educador na Educação Infantil, etapa I (antiga creche).

Na escola minha primeira intenção durante o ano de 2014 foi priorizar os espaços formativos, através das escritas, considerando que a formação escapa desses espaços destinados a ela, visto que as educadoras utilizam-se de táticas (CERTEAU, 1994) ao ocupar um lugar outro, do não próprio. E isso ocorreu quando ofereci às educadoras o espaço do grupo de estudos para a escrita das cartas, e a escrita ocorreu em outros espaços, como o da própria casa e fora do horário de trabalho, e assim percebi que quando as educadoras possuem a necessidade de dialogar e trocar, elas procuram brechas e o fazem, seja em casa ao registrar os acontecimentos, ao escrever para a professora coordenadora, ao enviar mensagens via internet; ou na escola no horário do café, nos corredores, ao visitar uma companheira em sua sala, dentre outras possibilidades que são formativas, mas não ocupam os ditos espaços de formação na escola.

Esse indício de não esperar o grupo de estudos e escrever a carta em casa, talvez por ansiedade para falar de si, ou motivos outros apresentou a dimensão libertadora e expansível da escrita, e fez com que eu repensasse os espaços de formação na escola e atentasse-me para a relevância das escritas, e consequentemente incluísse na minha prática enquanto formadora a ação de registrar as impressões, os sentimentos, os desassossegos e as ideias. Sendo que as educadoras também foram convidadas a realizar os registros reflexivos e outras escritas no decorrer do trabalho na escola.

¹⁴ Os dados da pesquisa que foram analisados são do ano de 2014, a carta apresentada no início dessa pesquisa foi escrita em 2013, ela é o instrumento disparador dessa pesquisa, pois a partir dela percebi que escrever era algo potente para a organização do meu trabalho e para a formação das educadoras, porém as cartas (as escritas por mim e educadoras) não fazem parte das escritas analisadas no decorrer desse trabalho.

Nos espaços de formação na escola para além das leituras e discussões de textos acadêmicos e teóricos foi proposto às educadoras a leitura de textos literários e filmes, com a pretensão de nos aproximar de narrativas que nos proporcionassem uma experiência estética a partir da qual podíamos produzir leituras do mundo (VARANI; CHALUH, 2008). De acordo com as autoras o uso dos filmes na formação de professores traz a valorização dessa narrativa, que nos conta uma história, como produto cultural que provoca múltiplas leituras e compõem sentidos sobre a vida.

Então, na escola os espaços de formação eram organizados de modo que permitissem o estudo, as diversas leituras, o planejamento do trabalho pedagógico, a reflexão sobre as ações, as trocas de experiências, os diálogos e as escritas como registros reflexivos e a narração de si, quando as educadoras falam das suas práticas e narram algo que foram buscar em suas memórias.

Ao perceber a relevância das escritas no processo de formação das educadoras busquei investigar os dados, a partir das leituras das escritas produzidas por nós educadoras e professora coordenadora no ano de 2014, tais como: diário pessoal da professora coordenadora, diário coletivo de HTPC, o plano de trabalho e diário de bordo das educadoras, os registros reflexivos das educadoras dos encontros de formação e as atas das HTPC's; e documentos da escola: Projeto Político Pedagógico, Plano de Trabalho do Professor Coordenador e resoluções do município. E para organização desses dados foi construído um inventário¹⁵, sendo o inventário segundo Lima, Geraldi, Geraldi (2015, p.18) “peça fundamental de apoio à memória na reescrita da narrativa”.

A seguir explicito cada um dos suportes escritos:

- O diário pessoal da professora coordenadora consistiu em um caderno no qual diariamente eu fui registrando minhas impressões e sentimentos sobre os acontecimentos cotidianos;
- O diário de HTPC foi o nome dado por uma educadora, a partir da proposição feita pela professora coordenadora no início do ano de um registro coletivo apontando considerações sobre esses encontros;
- O plano de trabalho era o planejamento realizado semanalmente pelas professoras, nesse planejamento era explicitado o tema, os objetivos, os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas na semana;

¹⁵ O inventário (Anexo I) apresenta os dados que foram utilizados nessa pesquisa.

- O diário de bordo era um caderno no qual as professoras registravam o desenvolvimento das atividades diárias com as crianças, nesse diário elas também registravam suas observações sobre o comportamento das crianças e seus sentimentos em relação às situações vivenciadas;
- Os registros reflexivos eram escritas solicitadas pela professora coordenadora a partir de determinado tema de estudo, leituras e acontecimentos que permearam a nossa experiência;
- As atas das HTPC's era um registro oficial sobre esses encontros registrado por mim, professora coordenadora.

A análise dos dados foi a partir do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), pois a investigação dos dados da pesquisa através desse paradigma possibilitou um olhar diferenciado e desviante, para as minúcias e para marginalidade, na tentativa de exceder o já posto e determinado. 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”.

Pesquisar os indícios, as pistas, os signos através do método indiciário permitiu a mim, como pesquisadora, olhar para os dados de modo diferenciado, ao perceber impressos as marcas singulares e únicas, que apresentaram modos de viver e ver a vida através de diferentes olhares, ao olhar as fendas e ver o que poucos se interessam em ver. Foi olhar para as coisas desimportantes e apanhar os desperdícios (BARROS, 2008).

Dessa forma, a proposta do método proposto por Ginzburg (1989) é a interpretação centrada nos dados marginais e reveladores, onde os pormenores são considerados importantes. Pois,

A partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente. Pode-se acrescentar que esses dados são sempre dispostos pelo observador de modo tal a dar lugar uma sequência narrativa, cuja formulação mais simples poderia ser “alguém passou por lá” (GINZBURG, 1989, p. 152).

Ginzburg (1989) afirma que as ciências humanas permaneceu solidamente ancorada no qualitativo, e assim,

[...] a impossibilidade da quantificação derivava da presença ineliminável do qualitativo, do individual; e a presença do individual, do fato de que o olho humano é mais sensível às diferenças (talvez marginais) entre os seres humanos do que às diferenças entre as pedras ou as folhas (GINZBURG, 1989, p. 166).

Para o autor, o paradigma indiciário não pretende o rigor das ciências da natureza, sendo este inatingível e indesejável para as formas de saber ligadas à experiência cotidiana.

Considerando a intencionalidade de buscar os pormenores e as importâncias desimportantes, o meu envolvimento de pesquisadora *na* e *com* a escola, trouxe-me lições que puderam ser aprendidas nas experiências do vivido, através da investigação do cotidiano educacional. Assim, essa pesquisa narrativa suscitou as considerações de Benjamin (1994) sobre o ato de narrar e as proposições de Larrosa (2006) acerca da potência da linguagem na redefinição da pedagogia, enquanto formação.

Benjamin (1994) defende que narrar é capacidade de contar histórias, que esta é um meio “artesanal” de comunicação que sofreu modificações com o advento da modernidade, e incapacitou as trocas de experiências entre os sujeitos. Percebe-se claramente a denuncia feita pelo autor sobre a perda da capacidade de compartilhar experiências, afirmando que a arte de narrar está em vias de extinção e que estamos privados da faculdade de intercambiar experiências.

A narrativa, como capacidade de contar histórias e compartilhar experiências permite a sabedoria, a qual o conselho está presente, de forma a “menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. Dessa forma, percebe-se o conselho como desdobramentos da experiência e prolongamento da história narrada “tecido na substância viva da existência” – a sabedoria (BENJAMIN, 1994, p. 200).

Segundo Dutra (2002) o narrador não é mero informante da sua experiência, é um contador que oportuniza ao outro ouvir a história e a transformar de acordo com a sua interpretação, levando a experiência a uma maior amplitude, tal como acontece na narrativa que, diferentemente da informação, não nos dá respostas. Pelo contrário, a experiência vivida e narrada nos sensibiliza, alcança-nos nos significados que atribuímos à experiência.

Ao realizar a pesquisa percebi que a narrativa provoca muitas questões e poucas explicações, o caminho das narrativas é o da interrogação e não o da resposta única e

verdadeira. Dessa forma, espero estender as discussões e as possibilidades de reflexão e criação sobre os objetivos apontados nessa pesquisa, elucidando a experiência formativa, de forma a desencadear o pensamento e superar uma realidade já dada e condicionada.

Estar com Larrosa (2002, 2006) nessa travessia permitiu sentir que as experiências nos tocam, nos afetam e nos trazem aprendizagens ao autorizar o encontro consigo mesmo, mediado pelo outro, estar com o outro nos favorece a experiência como formação e a narrativa representa-se como novelas de formação ou novelas pedagógicas por seu caráter comunicativo, e assim formativo, ao apresentar ensinamentos e a possibilidade de compreensão do próprio trabalho.

Espero que através dessa pesquisa narrativa, o leitor possa se aproximar da experiência vivida por mim, narradora-pesquisadora, e também aprender algumas lições do mundo da vida.

Na vida ganhei e estou a ganhar muitos presentes, preciosidades e espero com essa pesquisa presentear a muitos.

O professor – aquele que dá o texto a ler, aquele que dá o texto como um dom, nesse gesto de abrir o livro e de convocar à leitura - é o que remete o texto. O professor seleciona um texto para a lição e, ao abri-lo, o remete. Como um presente, como uma carta [...] E uma vez que a carta é como uma parte de nós mesmos remetemos aos que amamos, esperando resposta, o professor gostaria que essa parte de si mesmo, que dá a ler, também despertasse o amor dos que a receberão e suscitasse suas respostas (LARROSA, 2006, p.140).

2. NUANCES COTIDIANAS: INFÂNCIAS ENTRELAÇADAS

Na Escola Rosa as crianças de 4 meses a 3 anos de idade convivem uma com as outras, tendo as educadoras a pretensão CUIDAR-BRINCAR-EDUCAR. Essas palavrinhas mágicas estão presentes no cotidiano da escola, e carregam consigo infinitos sentidos. Sentidos esses que vão se transformando ao longo do tempo, permeados por reflexões, discussões e novos arranjos propulsores de novos movimentos na escola.

Acompanhei esses movimentos inicialmente como expectadora, uma estrangeira que através da história, aproximou-se da escola e da infância. A aproximação inicial foi em uma visita, há quase uma década, durante a faculdade, a professora responsável pela disciplina de Educação Infantil levou algumas alunas às escolas municipais consideradas exemplares no atendimento das crianças pequenas, foi quando adentrei pela primeira vez na escola Rosa, e nesse momento meu olhar era de admiração pelo trabalho: um olhar miúdo.

Na segunda aproximação eu vivenciava meu primeiro ano como profissional, era professora iniciante em outra escola, mas compartilhava momentos de formação na escola Rosa¹⁶. Passados alguns anos, a terceira aproximação foi mais intensa, eu começaria a fazer parte dessa história, história que eu conheci através das páginas dos documentos da escola e dos relatos das educadoras. Desse modo me envolvi, de tal forma que passado e presente se abraçaram, as escritas, as falas e minha alma se aproximaram.

No início da década de 80, ascendia ao mundo, em lugares distintos e pouco distantes: uma criança branca muito esperada por seus pais, que durante a vida foi descobrindo não ser tão branca assim; e uma instituição voltada a atender crianças pequenas de todas as raças e cores. Da mesma forma, que a certidão de nascimento determinava o lugar da criança no mundo, as instituições de atendimento da primeira infância corroboravam para que as crianças ocupassem em seus devidos lugares. Pois,

[...] no convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos, negras ou brancas, e vivenciam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança (FARIA; FINCO, 2011, p. 09).

¹⁶ Há alguns anos as HTPC's (Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo) da Educação Infantil, etapa I eram realizadas em pólos, sendo que o pólo III era na escola Rosa.

A escola, outras crianças e eu nascemos no mesmo período e ao longo de nossas vidas fomos-nos (trans/de) formando, trilhando caminhos ora de submissão, ora de resistência e persistência.

Enquanto eu estava nos braços da minha mãe, a escola Rosa (ainda creche) começava suas atividades por iniciativa da Sociedade São Vicente de Paula, através da doação do terreno pela Senhora Rosa Castelano. Assim, como a maioria das instituições para as crianças que têm como precursores a igreja e suas associações.

As famílias que precisavam do atendimento na creche Rosa eram oriundas do nordeste do país, e estavam na cidade a procura de melhores condições de vida, e para isso, elas deixavam suas crianças na creche para poderem trabalhar. Nessa época, o atendimento às crianças visava o cuidado e a proteção à infância, e o desenvolvimento era secundário, priorizavam-se as necessidades das famílias e não das crianças (RIO CLARO, 2011).

Minha infância não vivenciou a creche, porém não vejo isso como regalia, as oportunidades na infância são distintas, e os desafios de ser criança são diversos, e independente do lugar onde esteja, a criança normalmente estará a disposição de um adulto que pouco lhes possibilita escolhas. Lembro-me de uma prima e de uma amiga, que frequentaram uma creche administrada por freiras, e em suas histórias há relatos de afeto e desafetos.

Eu conheci aos seis anos de idade na pré-escola o que é estar em convívio com inúmeras crianças sobre a responsabilidade de um adulto, que não era meus pais, mas o qual eu deveria obedecer. E assim, também experimentei as situações de afetos e desafetos. Descobri como parte da humanidade, às vezes, habita o desumano!

Até mesmo porque quando criança somos vistos como incapazes, aqueles que estão no mundo, sem pertencer ao mundo, pois o mundo ainda está por vir, e contudo depositam em nós, ainda imaturos, a perfeição: a família perfeita, a religião perfeita, a raça perfeita, a amizade perfeita... Porém no estar com o outro, no olhar para o outro percebemos a perfeição como modelo único, e assim inexistente, e o nosso olhar infantil experimenta a diversidade e tenta construir seu próprio mundo.

Até os seis anos eu vivi a perfeição, junto a pai, mãe, irmão, cachorro, avós, tias e primos, amigos eram poucos, eu nunca saía na rua para fazer amizades, porém minha mãe permitia que as crianças do pré fossem até a minha casa. No fundo de casa tinha um quintal grande, com um pé de abacate, e a professora levava todas as crianças da

turma lá, nós brincávamos, e sempre comíamos muito, minha mãe preparava com carinho coisas deliciosas: bolos, tortas, salgadinhos e sucos.

Minha mãe sempre cozinhou bem, e trabalhou durante um tempo entregando salgadinhos em bares, e fazia tortas, doces e bolos sob encomenda. Algumas vezes, eu e meu irmão a acompanhávamos e ajudávamos, para nós era puro divertimento.

Assim, como para Manoel de Barros (2008) o quintal de casa onde a gente brincou era maior do que a cidade, e eu me dei conta disso depois de grande, através das memórias (re) inventadas da infância, já que Manoel me trouxe outros sentidos para essas memórias e para o que é ser criança. Depois de grande descobrimos as coisas, e nos indagamos sobre as possibilidades da infância, da presença do amor e da intimidade. E assim refletimos: por que nem todos os espaços vivenciados pelas crianças tornam-se íntimos? Há preferências pelo quintal de casa, pela escola ou pela rua? Como criamos intimidade?

A gente descobre que o tamanho das coisas há de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade (BARROS, 2008, p.67).

Pedrinhas eu encontrei durante meu caminho, umas maiores, outras menores, eu preferia as menores e fazia delas as maiores. Hoje o quintal da casa de minha mãe não existe mais, mas procurei e procuro em outro quintal o ser infante. Durante essa travessia, permeada por diálogos, reflexões e contradições, talvez eu e você notaremos onde o íntimo germina.

No início dos anos 90, eu começava os meus estudos na escola “de verdade”, uma escola grande, onde andávamos em fila, obedecíamos às regras, aprendíamos a cada 50 minutos uma matéria, onde éramos sérios e responsáveis. Nesse mesmo período, do outro lado a escola “de mentira”, a creche Rosa passava por algumas dificuldades financeiras, e temporariamente teve que encerrar as suas atividades. Eu no início dos estudos e a creche, no fim recomeço do atendimento, pois a dificuldade as quais enfrentava a fez procurar outros caminhos, a solicitar ajuda e lutar pela sua continuidade (RIO CLARO, 2011).

A infância atravessou-me a memória e trouxe-me algumas lembranças do início, meio e do fim recomeço. A minha história mistura-se com a da escola Rosa, na tentativa de compreender o lugar dessa infância (re) inventada.

Enquanto minha mãe dormia na fila para conseguir uma vaga em uma escola boa onde morávamos, do outro lado, em Rio Claro a prefeitura se responsabilizava pelo funcionamento da creche, através do contrato de comodato, por um período de doze anos; terminado o prazo em dezembro de 2003 foi realizado um contrato de locação de imóvel com a Sociedade São Vicente de Paula, que se estendeu até 2012 (RIO CLARO, 2011).

Desde 1990 até 2012 acontecimentos fizeram parte da nossa história, da minha e da escola Rosa, enquanto eu deixava de ser criança pequena e me tornava uma criança grande, a creche inaugurada pelos Vicentinos tornava-se uma escola. Em 2005, após muitas reivindicações, principalmente das dirigentes de creche, os Centros de Educação Municipal Infantil (CEMI's) passaram a serem denominadas Escolas Municipais, pelo então prefeito da época, através da lei nº 3549 de 19/08/2005 (RIO CLARO, 2011). A mudança de nomenclatura foi significativa, pois acompanhou as transformações no atendimento às crianças nas escolas de Educação Infantil, priorizando não somente o cuidado, mas também os objetivos educativos que norteiam essa etapa.

A partir dessas mudanças em considerar-se um espaço educativo, a escola voltou o seu olhar para a organização da rotina escolar, de modo a facilitar o desenvolvimento das crianças e as possibilidades de expressão e interação entre crianças e crianças, crianças e educadores.

Voltei-me a recordar dos caminhos que trilhei até aqui, encontrando em mim, a minha infância e de tantas outras crianças. Crianças acompanhadas pelo tempo, pelos espaços, pelas brincadeiras, pelas descobertas, pelos castigos, pelas capturas.

A minha infância fora capturada pela escola tardiamente, até aos seis anos de idade, eu fui a criança do grande quintal, ao subir nas árvores, a comer frutas no pé, e ao se sujar no meio do mato e no barro, fui a criança medrosa e ousada, meu medo nascia da minha ousadia, meu medo surgia, pois eu sempre queria ir mais além. Fui aprendente do sujar e lambuzar-se com os caldos das frutas e com o leite espumoso da vaca. Quem tiraria de mim essa infância? Nem o tempo atreveu-se!

Voltemos às crianças pequenas que todos foram. Lembrem-se! Ainda estamos nas crianças do passado.

Será?

As creches atendiam às crianças com rigidez, através de uma rotina inflexível, pautadas em ações higienistas, as crianças desde cedo eram uniformizadas, era necessário reduzir as diferenças e manter o padrão único. Era essencial adentrar as crianças ao mundo do trabalho, da submissão e ao viés adultocêntrico, por meio do olhar maternal, discriminatório, preconceituoso e controlador, dessa forma, a aprendizagem configurava-se na obediência.

De acordo com Faria (1999, p.71-72) as instituições educacionais convivem com o binômio atenção/controle: “ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade”. Sabemos assim, como a autora o quanto é difícil o equilíbrio desse binômio, pois a atenção muitas vezes estava voltada para os erros da criança, para os desafetos e não para os afetos. Atenção desviava-se para o excesso de regras e disciplinamento.

A infância por muitos anos esteve afastada da criança, se antes as crianças eram apenas cuidadas, após a preocupação com a escolarização precoce trouxe as creches atividades adaptadas da pré-escola, tais como desenhos mimeografados, colagem, pintura e exercícios de estimulação e coordenação motora. A instituição educacional passou anos sem compreender que para a criança pequena, “a vida é algo que se experimenta por inteiro, sem divisões em âmbitos hierarquizados” (FARIA, 1999, p. 65).

As crianças da creche, assim como eu, queriam momentos prazerosos e permeados pela ludicidade, estavam cansadas de momentos conturbados e conflituosos, queriam rir e não chorar. Comprovavam cotidianamente que o tempo da creche não correspondia aos seus tempos, já que eram obrigadas a realizarem atividades que não tinham interesse. Imersos em uma rotina escravizada pelo tempo cronológico e ações automáticas que olhavam para as crianças como alguém que ainda não é.

Se na creche as crianças sentiam-se cerceadas, imaginem o acesso que era dado aos seus familiares. Se aqueles que viviam ali durante dez horas eram proibidos de fazerem muitas coisas, seus pais e familiares só tinham a permissão para adentrar à creche em dias de reuniões e datas comemorativas, e poucos eram os que participavam desses momentos (RIO CLARO, 2011).

Restrição e castração da liberdade culminaram em transgressão. Não, não, os pais não tomaram o poder da creche, muito menos as crianças, mas as funcionárias viram-se diante da necessidade de mudanças, talvez nem elas estivessem aguentando mais algo tão enfadonho. Considerando-se a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei

9394/96) iniciou novos caminhos, visto que 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, complementando a ação da família e da comunidade (Art. 29).

Como escola, a antiga creche Rosa começou a lutar por alguns direitos, deixou de funcionar de janeiro a janeiro, e assim como demais escolas começou a fechar em janeiro, período destinado às férias. E para ser reconhecida como escola era preciso avançar mais, dessa forma, educadoras buscaram assessorias e cursos de formação que as permitissem um novo fazer na creche (RIO CLARO, 2011).

Nesse momento de mudanças de creche para a escola, ponderando a minha idade, eu não era mais criança, ocupava as carteiras da universidade, e ao pesquisar a infância, descobri que:

Pesquisar criança é um pouco buscar algo de novo para nós e para elas, é buscar esse mundo que virá, nesse regime de visibilidade que vivemos. Quando pesquisamos crianças, acho que também nós procuramos algo novo naquilo que virá, e que em alguma medida a criança pode anunciar (além do passado e do presente) [...] Pesquisar crianças a partir de sua voz se inscreve em um micropolítica, em uma espécie de movimento político, pois a escola está orientada para a conformação política da criança incapaz de escutá-la (ABRAMOWICZ, 2011, p.21).

Eu pesquisadora da criança suscito na memória recordações da infância, pedaços de mim reorganizados para compor tantas outras infâncias. Com as lembranças há de se historiar a vida e depreender sentidos?

A escola era vista com grande importância pela minha mãe, e ela sempre nos auxiliava em tarefas, ia às reuniões e mantinha proximidade com a escola. O valor dado por ela à escola revelou-se um pouco antes de eu completar sete anos. Minha mãe já sabia em qual escola ela me matricularia, ela queria que eu estudasse em uma escola boa, na época as escolas do município, na cidade a qual eu nasci e vivi até aos vinte e dois anos de idade eram bem vistas, consideradas excelentes se comparadas com as escolas do estado.

Minha mãe muito religiosa pediu oração na igreja para que eu conseguisse vaga nessa escola, e deixou meu nome escrito em um papel dentro da bíblia, a escola não era próxima de casa, ficava quase três quilômetros de distância, usou-se na época o

endereço da casa da minha tia, irmã de meu pai que morava perto da escola. Depois de minha mãe ter dormido dois dias na fila para fazer a inscrição do interesse pela vaga na primeira série do 1º grau, eu consegui a vaga.

No primeiro dia de aula, os pais acompanhavam os filhos, e lá estava minha mãe me apoiando e reforçando a crença na educação, como possibilidade de ser alguém na vida. Minha mãe estudou até a 5ª série e meu pai só terminou o 2º grau através do supletivo quando eu tinha uns doze anos de idade, então para eles, os filhos estudarem em boas escolas, era a oportunidade de ter uma vida melhor e com maior conforto.

Voltando ao primeiro dia de aula, fomos para a escola a pé, minha mãe e eu, e uma vizinha com seu filho da mesma idade que a minha, nós havíamos estudado juntos na pré-escola. O caminho pareceu tão longo, eu não via a hora de chegar à escola, quando chegamos já havia muitas crianças sentadas no chão do pátio, e lá foi eu juntar-me as outras crianças, enquanto os pais esperavam em pé na parte de trás desse pátio, lembro-me que eu estava feliz, mas algumas crianças choravam, inclusive meu vizinho, outras não queriam sair de perto dos pais, e eu continuava a olhar para minha mãe que de longe sorria ora de alegria, ora de nervoso, e eu retribuía também sorrindo, mostrando a minha felicidade.

Logo chegaram as professoras, e as turmas foram se formando, nós alunos em fila, acompanhamos a professora até a sala de aula, e sentamos nas carteiras, a professora se apresentou, e depois não consigo me lembrar do que fizemos no dia.

O nome, os modos, o sorriso desencantado da professora ainda preenchem as minhas lembranças. Na verdade eu queria ser aluna de outra professora na época, pois eu observava seu carinho com as crianças, na chegada ela abraçava aluno por aluno, e ainda colava adesivos e carimbava os seus cadernos, elogiando seus comportamentos e as lições que estavam corretas, naquele momento como criança que apenas observava e vivenciava de longe tal realidade, receber adesivos e carimbos era visto como algo bom. Mas é somente agora como educadora que consigo pensar: e para as crianças que nunca receberam os adesivos e carimbos? O que sentiam?

Minha professora era mais fria, menos afetiva, e não permitia o erro, por mais que ele fosse positivo. Nas tarefas eu sempre caprichava, em uma delas era para recortar palavras com as sílabas ra-re-ri-ro-ru, estava escrito que eram 10 palavras, assim eu recortei de revistas 10 palavras de cada sílaba, e quando fui apresentar o caderno para a professora, ela disse que estava errado, pois eram 10 palavras no total e não 10 de cada. Nesse dia fiquei triste, chorei, não aceitei que ela me chamasse à atenção desse modo,

pois tinha dado tanto trabalho fazer a tarefa, foi muito injusto. Esses episódios e alguns outros começaram a destruir a imagem que eu tinha da escola, pois na minha imaginação a escola seria o lugar da felicidade, pois aprender era bom, eu tinha muita vontade de aprender, queria saber ler e escrever, ajudar minha mãe a fazer a lista de compras do supermercado. E mesmo após algumas decepções, na 1ª série eu já sabia ler e escrever.

Passou-se um ano, na 2ª série a professora era mais carinhosa, e me adorava, assim como eu a adorava também, o filho dela estudava na mesma turma, e ela falava que eu seria sua nora, por ser tão bonita e inteligente. Eu ficava feliz, mas percebia o quanto as outras crianças pareciam não gostar tanto de mim, talvez tivessem ciúmes, uma delas até chegou a me ameaçar, e nesse dia eu fiquei tão desesperada, que quando bateu o sinal, eu saí correndo da escola para pegar o ônibus, e até esqueci meu irmão que estava na 1ª série, chegando em casa, meu pai ficou bravo, pegou o carro e foi buscar meu irmão, mas ele já estava em outro ônibus.

Minha prima também estudava comigo nessa turma, e ao contrário do que eu esperava, nós não éramos amigas, mal conversávamos, mas um dia ela me surpreendeu, um fotógrafo havia tirado fotos nossa e da turma, para guardamos de lembrança, e na época meus pais não tinham o dinheiro para comprar as duas fotos que vinham em um pequeno álbum, e quando eu menos esperava, ela me entregou o pequeno álbum na sala, disse que era um presente da minha avó, eu fiquei feliz.

Fiz muitos amigos na escola até a 8ª série, alguns que permanecem na minha vida até hoje, outros que deixaram boas lembranças, aprendi muito com eles. Na escola não aprendi só as letras, aprendi a me relacionar, a me calar, a sorrir, a chorar... Eu vivi na escola momentos de prazer, de injustiças e humilhações, tive professores bons e adoráveis, e professores carrascos. Professores que ensinaram com amor, e professores que ensinaram com a dor.

Nos oito anos que permaneci na escola fui para a diretoria apenas uma vez, nesse dia assinei o tal livro preto, e chorei muito, minha mãe foi à escola, e até a professora entrevistou para que a diretora voltasse atrás e reconsiderasse a punição, mas de nada adiantou. Nesse dia, eu estava apenas rindo de alguns alunos que faziam palhaçadas, e como eu era alta, eu ficava no fim da fila com os alunos considerados indisciplinados, pelo riso considerou-se que eu estava aprontando, mas eu nunca apruntei nada.

Em outro dia minha mãe foi chamada pela orientadora pedagógica para conversar exatamente sobre isso. A orientadora disse que eu não participava diretamente

das confusões, mas estava sempre rindo, o que caracteriza para ela convivência com estes atos não aceitos pela escola, isso é, na escola não era permitido o riso. Nas demais reuniões ao longo dos oito anos, eu sempre fui elogiada, em muitas delas minha mãe foi até dispensada, só pediam para que eu levasse o boletim para casa, entregasse para ela assinar e trouxesse de volta para escola.

Era uma escola considerada boa, conteudista e exigente, a qual atendia diferentes “classes sociais”, que eram divididas nas turmas, a turma A eram os melhores alunos que tinham condições financeiras boas, a turma B eram os melhores alunos com condições financeiras “mais ou menos”, os da turma C ainda eram bons alunos, mas eram pobres, ou aqueles que eram alunos ruins, porém com situação financeira boa, e a partir disso D, E e F eram alunos ruins, repetentes e pobres. Isso não era falado claramente na escola, mas era perceptível aos olhos de qualquer um, inclusive de nós alunos. Era clara a desigualdade, a discriminação e o preconceito existente, principalmente com os alunos negros ou aqueles que moravam numa favela próxima da escola. O preconceito não era só de alguns professores, eram dos alunos também, incluindo a discriminação com os professores nordestinos e negros. Estudávamos em uma escola na qual havia alunos que iam para Disney, e outros que mal tinham o que comer em casa, ou que ao menos tomavam banho por falta de infraestrutura em suas casas, água e rede de esgoto. Havia alunos que quando íamos passear no shopping levam muito dinheiro, enquanto para mim, minha mãe dava o suficiente para ir ao cinema ou comer um lanche, eu tinha que optar por um ou outro, mas no fim os mais “endinheirados” pagavam para os outros.

Meu último ano lá, em 1996 foi maravilhoso, aprontamos muito, nos sentíamos donos da escola, a direção da escola havia mudado, e foi nos dada maior liberdade, realizamos festas para arrecadar dinheiro para formatura, saímos juntos, fazíamos festinhas e nós alunos compartilhávamos muitos momentos juntos, foi um ano de descoberta da vida adolescente, pode se assim dizer.

Eu tive que ser boa aluna na “marra”, por medo de errar e ser humilhada diante dos outros, por querer ser alguém na vida e pela exigência dos meus pais. Minha mãe não aceitava outra nota que não fosse o dez, para ela se eu tirasse um nove, eu tinha deixado de aprender algo.

Aprendi só depois de muito tempo que o dez não significava aprendizagem absoluta, que a escola é composta por infinitas aprendizagens para além dos conteúdos.

E que a verdadeira aprendizagem está em saber viver em sociedade, através da solidariedade, generosidade, cooperação, afeto e amizade. Dessa forma, a escola precisa superar a tarefa de alienar a infância, através do individualismo, do conformismo, do controle, da discriminação e da submissão, e propor a aprendizagem das “cem linguagens”. E assim, deixar de fragmentar e classificar a criança. Eu não aprendi só com a cabeça ou com a razão, estar na escola foi aprender com o coração, com todos os sentidos. E talvez aprender seja algo imensurável e invisível aos olhos daquele que só enxerga com os olhos e não com a alma.

A criança é feita de cem.
 A criança tem cem mãos
 cem pensamentos,
 cem modos de pensar
 de jogar e de falar.
 Cem sempre cem
 Modos de escutar as maravilhas de amar.
 Cem alegrias para cantar e compreender.
 Cem mundos para descobrir.
 Cem mundos para inventar.
 Cem mundos para sonhar.
 A criança tem cem linguagens
 e depois cem cem cem.
 Mas roubaram-lhe noventa e nove.
 A escola e a cultura separam-lhe
 A cabeça do corpo.
 Dizem-lhe:
 para pensar sem as mãos
 para fazer sem a cabeça
 para escutar e não falar.
 Para compreender sem alegrias.
 Para amar e maravilhar-se
 só na Páscoa e no Natal.
 Dizem-lhe:
 para descobrir o mundo que já existe
 e de cem roubaram-lhe noventa e nove.
 Dizem-lhe
 que o jogo e o trabalho
 a realidade e a fantasia
 a ciência e a imaginação
 o céu e a terra
 a razão e o sonho
 são coisas que não estão juntas.
 Dizem-lhe:
 que as cem não existem
 A criança diz:
 Ao contrário, as cem existem.
 Loris Malaguzzi¹⁷

¹⁷ Poesia apresentada no livro “As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância” (EDWARDS; GANDIM; FORMAN, 1999).

Enquanto eu experimentava os prazeres e dissabores da vida escolar em minha terra natal, as crianças pequenas da escola Rosa em Rio Claro estavam sendo olhadas de outra forma, ainda nem todas as educadoras as olhavam com a alma, mas seus corações já haviam sido tocados e foram sensibilizados pela necessidade de mudanças. Um processo árduo, marcado por muitas lutas em prol do bem estar da criança e seu desenvolvimento integral.

A sensibilidade mais expressiva era da direção da escola, na leitura dos documentos¹⁸ que revelavam a história da escola, percebia-se o seu empenho e a vontade de transformar as descrenças em sonhos, algo dificultoso, pois as concepções de infância e escola já estavam arraigadas no contexto histórico cultural a qual as educadoras vivenciavam, e foi essencial utilizar da artimanha do convencimento através de estudos e reflexões.

Convencer que o trabalho com as crianças pequenas exige não só das monitoras, mas também das professoras a realização de atividades inerentes ao cuidado, tais como banho, escovação dos dentes, alimentação, dentre outras. A necessidade foi de banir o sentimento de detentor do saber do adulto, a não capacidade de saber das crianças e o controle excessivo. Para isso, foi preciso reorganizar os horários, os espaços, as atividades a serem desenvolvidas com as crianças e incentivar a participação das famílias e o reconhecimento do trabalho realizado pela escola (RIO CLARO, 2011).

A progressiva aproximação dos pais e familiares permitiu que a escola também conhecesse suas realidades e histórias de vida. Eram famílias simples, economicamente desfavorecidas, mas todas possuíam as “condições mínimas de sobrevivência”, tais como rede de esgoto, água encanada, alimento. E a partir, dessa aproximação iniciaram-se os diálogos sobre a importância dos familiares estarem próximos às crianças e cuidarem bem delas.

O cunho assistencial era algo muito presente nas instituições que atendiam as crianças pequenas, as famílias e alguns educadores não se preocupavam com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, no final do dia era preciso que as crianças estivessem limpas e sem nenhum arranhão.

E o que elas haviam vivenciado durante o dia era relevante? João, Maria e José brincaram? Exploraram? Interagiram? Foram crianças?

¹⁸ Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de trabalhos anuais.

Na escola foi necessária a mudança e a busca pela infância, experimentar, se sujar, se lambuzar, rolar, correr, gritar, descobrir, cair e levantar era não desperdiçar a oportunidade única de ser criança, era ter em abundância a felicidade, era ser João, Maria, José e Manoel, e ter o maior quintal do mundo. Para evitar desperdiçar a infância foi preciso que as educadoras se tornassem apanhadoras de miúdos!

Apanhar miúdos foi propor mudanças que não significaram o completo rompimento, porém foram capazes de causar pequenas rupturas e alterações singelas que fizeram a diferença no atendimento da criança pequena.

João, Maria, José e Manoel também precisavam de assistência, serem diariamente assistidos, além do direito de brincar e aprender, essas crianças tinham o direito de estarem bem e seguros. Porém, a imediata negação da assistência em defesa da educação, apesar das mudanças configurou-se em crise no atendimento da criança pequena, crise do passado- presente-futuro. Ao decorrer da história percebe-se que não é possível educar sem dar assistência, sem acolher, sem cuidar, sem oferecer o que é humano. Basta dosar! Basta emancipar!

Para Kuhlmann Jr. (1999) a polarização entre assistencial e educacional como algo que secundariza os aspectos relativos aos cuidados, opondo a função de guarda e proteção à função educativa, como se fossem incompatíveis e excludentes, e assim ter o cuidado com a criança e protegê-la não seria desviar-se da oportunidade de lhes proporcionarem uma educação de qualidade.

Quando há a transição assistencial para o educacional nas instituições de Educação Infantil, o modelo escolar e instrumental aproximou-se ainda mais das crianças, inclusive esse modelo estava exposto nos documentos norteadores da Educação Infantil. Na época da expansão desse atendimento quem eram João, Maria, José e Manoel? Eram crianças que deixaram de serem poetas em seus quintais, para serem alunos nas escolas.

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o *novo* e implantar o *pedagógico* ou o *educacional*, nos textos..., enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre.

Desde o século passado tornou-se recorrente atribuir às instituições de educação infantil a iminência de atingir a condição de educacionais – como se não houvessem sido até então. Muitas vezes, como forma de justificar novas propostas

que, por sua vez, não chegavam a alterar significativamente as características próprias da concepção educacional assistencialista (KUHLMANN JR., 1999, p. 53, grifo do autor).

Nossa viagem no tempo nos faz compreender que educação não é necessariamente sinônimo de emancipação, infelizmente! Mas, logo mais serão reveladas cenas do cotidiano escolar que disparam movimentos em prol da infância e entrelaçam um processo contínuo de compreensão do passado em prol do presente-futuro.



3. FORMAÇÃO: DA PERSPECTIVA TÉCNICA À DIMENSÃO RELACIONAL

O tempo foi passando e como professora coordenadora imersa no cotidiano educacional e ao observar a prática das educadoras e as relações que estabeleciam com as crianças, familiares e outras educadoras fui confrontando a minha percepção sobre os saberes dos professores, e pude perceber que o saber técnico também é relevante, mas não determinante para constituir-se educador¹⁹.

Esse saber técnico refere-se a um saber especializado que não deve estar atrelado à perspectiva tecnicista, na qual o importante é saber fazer, pois no cotidiano educacional outras dimensões estão presentes e são necessárias para que um bom trabalho se desenvolva. É tentando olhar para essas outras dimensões que eu, professora coordenadora fui me aproximando das educadoras, para junto a elas redescobrir novos caminhos para trilhar a formação na escola.

Uma formação no sentido de ampliação o conhecimento, através da reinvenção e da criação, e não apenas transferi-lo.

É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém (FREIRE, 2011, p.25, grifo do autor).

Ser formador na escola, ser responsável pelos espaços privilegiados de formação é pressupor que na relação com o outro também se aprende, e nessa relação não há o detentor do saber, aquele que tudo sabe, nessa relação nenhum se torna objeto do outro, pois para ensinar é preciso aprender.

¹⁹ Educador apresenta-se com um sentido mais amplo que professor, como aquele que tem consciência da sua responsabilidade de educar, a partir da postura crítica diante do mundo, sendo esse ato de educar um ato de amor, de liberdade e esperança, segundo Paulo Freire (1997, 2011) e Rubens Alves (1980).

Os espaços de formação na escola precisam ser vivenciados de forma a contribuir com a construção do conhecimento seja dos educandos ou dos educadores. Lembro-me que durante a realização dos estágios e dos meus primeiros anos na escola como professora eu percebia os espaços e formação de professores como cumprimento de horas, e ainda reprodução de determinados modismos, os quais as professoras muitas vezes, incorporavam-nos sem compreensão, desenvolvendo em seu dia a dia, atividades pouco significativas, fragmentadas, descontextualizadas, e faziam as atividades porque tinham que fazer.

Enquanto professora, em muitos momentos de formação na escola, eu pensava o que estou fazendo aqui, e na pretensão de resistir a esses momentos pouco significativos, fazia propostas que seguiam outros caminhos, mas que não eram aceitas. Eu tinha as minhas ideias e crenças sobre a educação, as quais, muitas vezes eram podadas diante do grupo de professoras na escola, porém na sala de aula eu conseguia me realizar e fazer aquilo que acreditava. Mas eu queria algo mais, queria me sentir pertencente à escola e via que os momentos de formação seriam espaços ideais para uma mobilização maior, para o trabalho coletivo, porém as professoras raramente eram ouvidas, instituindo-se assim momentos de formação técnica.

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.

Olho para trabalho coletivo através das lentes bakhtinianas tão bem colocadas por Chaluh (2008, p.110) quando apresenta que “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”. E ainda, a autora discorre sobre os apontamentos de Bakhtin que chama de coletividade, a junção de sujeitos que, a partir dos vínculos materiais objetivos, consegue ter consciência das necessidades e dos problemas e, nesse sentido, buscam juntos caminhos que permitam resolver as dificuldades enfrentadas.

Segundo Chaluh (2008) quando Bakhtin fala de uma coletividade unida por vínculos materiais objetivos, está considerando que a coletividade é possível quando os membros dessa comunidade assumem a atividade mental de *nós*, o que implica que esses indivíduos tenham consciência de suas problemáticas e do lugar social que ocupam. Assim, para a autora considerando os pressupostos de Bakhtin, o trabalho

coletivo só é possível quando se vai além da explicitação da contradição ou dos conflitos vividos, é necessário a conscientização dos sujeitos que coletivamente enunciam uma possível resposta aos problemas enfrentados para posteriormente efetiva na ação essa proposta.

A consciência coletiva capaz de construções *outras*, ao romper com a instituição da formação técnica na escola. De acordo com Cunha e Prado (2010) a crítica principal a formação técnica é a ocupação com o processo cumulativo de saberes, com práticas rotineiras e fortemente escolarizadas, na qual o formador transfere sabedoria a alguém que não sabe, impedindo o processo de apropriação e reinvenção do conhecimento por parte dos professores.

Nos espaços de formação em muitas escolas ainda permanece a visão escolarizada da formação na qual se enfatiza a perspectiva instrumental e adaptativa, com a valorização das dimensões técnicas, em detrimento as dimensões pessoais e sociais, assim há a urgência das necessidades de superação desses modelos de formação, ao propor outras possibilidades. Possibilidades essas que me ousei a procurar!

Ousei a procurar, porque me incomodava uma formação restritamente técnica, onde se oferece aos professores materiais prontos, passos de como fazer, sendo que alguns professores mostravam-se conformados e interessados em receber listas de atividades e receitas prontas. Receitas essas que deveriam ser seguidas, e as quais ocupavam o espaço do trabalho mecânico e sem criação.

Essas receitas eram acompanhadas pela reprodução que limitava a utilização dos próprios saberes. Só quem cozinha e educa sabe que não bastam receitas e o seguir o passo-a passo. Para fazer do “professor um cozinheiro chef, criador de novas receitas e produtor inovador (e não um excelente receptor)” há de se pensar nos objetivos da formação, uma formação sem que receita-fórmula seja prescrita e doses sejam recomendadas *a priori* (ANDRADE, 2011, p. 92).

Em “*Receita de Ambrosia*”, Magnani (1997, p.230) discorre lindamente sobre o ato de preparar aulas prazerosas, assim como a arte de preparar pratos saborosos, a partir da epígrafe: “Entre comer e saber comer, a diferença é apreciável” (DONA BENTA), Magnani se expõe a inquietar-se, instigada pelos alunos sobre a preparação das aulas: “Professora, como você prepara suas aulas? Ou terá sido: Como você ama?”.

Imagino as necessidades orgânicas e as fantasias do paladar;
 Penso no prato do dia: o que quero compartilhar?;
 Projeto o requinte do ritual da última ceia;
 Busco receitas nas prateleiras das estantes e ingredientes nas despensas da
 memória;
 Elejo o que se ajusta ao tempo e fôrmas que tenho;
 Tempero: o agora de depois;
 Preparo: misturo-sinto-palavreiro-experimento-penso-saboreio
 Entrego-me: fogo forte, fervura; fogo brando, vigília.

2º ATO: O Ritual

Convido: senta-se à mesa comigo? O prazer é todo meu;
 O aperitivo, sinfonia de cristais, a toalha, o cenário de linho, a entrada, dança de
 olhos-farfalhar de pernas, o prato principal, pantomina de línguas-sussurro de
 talheres, a sobremesa, entremeio de sabores, o café, teia de sensações, o licor,
 arremate do sabor.

3º ATO: A Solidão

Repouso: foi bom, meu bem?;
 Enfim!;
 Fecho portas, recolho sobras, giro botões, apago luzes;
 Re-me-mo-ro, re-te-moro?re-projeto, te revejo?

“E vocês, como saciam a fome?”

(M.R -1/7/88)

Através da escrita desse poema a autora ao preparar a aula considera a aula como algo intencional, explicitando as necessidades e fantasias, confirmando que as aulas precisam ir além das necessidades biológicas, pois somos muito mais que corpo. Nessa dinâmica, é preciso pensar o que se quer compartilhar e oferecer, importa-se o planejamento, o momento, as lembranças, assim como o tempo, as fôrmas (de diferentes formas), o tempero e a dedicação.

Eu almejava a formação como processo de criação, e o que eu queria enquanto professora era poder criar conforme as necessidades presentes na realidade do meu cotidiano, como sujeito ordinário (CERTEAU, 1994) que ocupa um espaço comum e traz consigo seus saberes e cria no cotidiano diferentes maneiras de fazer, através das “astúcias sutis” e “táticas de resistência” que vão inventando novos modos de viver, ao reapropriar-se dos espaços e seus usos.

Essa formação aligeirada e fragmentada que atravessa a história da profissionalização docente está marcada pela racionalização técnica, ao considerar o

professor como mero executor, e com pouca potencialidade para criar e construir sua própria prática.

Libâneo e Pimenta (1999) defendem que a visão progressista de desenvolvimento profissional exclui uma concepção de formação baseada na racionalidade técnica, em que os professores são considerados meros executores de decisões alheias, assim, assume a perspectiva de considerá-los capazes de decidir e de rever suas práticas e as teorias que as informam, através do confronto de suas ações cotidianas com as produções teóricas, da pesquisa da prática e a produção de novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. As transformações das práticas docentes só se efetivam na medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e a da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Segundo Nunes (2001) é a partir da década de 1990 que no Brasil começam a se buscar novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos, iniciando-se nesse período o desenvolvimento de pesquisas que consideram a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, em um processo de resgate ao papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Assim, muitos pesquisadores começam a olhar para a necessidade de transformações na formação de professores, ao considerá-lo como sujeito histórico capaz de refletir sobre as questões inerentes ao seu trabalho. Destaque para Nóvoa (1995,1999) que propõe o rompimento com a formação técnica e não reflexiva, a qual contribuiu para a imposição da separação entre o eu pessoal e o eu profissional, afastando-se da profissionalização dos professores a partir da construção do saber pedagógico que não seja puramente instrumental.

Durante décadas reduziu-se “a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da *ação pedagógica*” (NÓVOA, 2007, p.15, grifo do autor). Desse modo, foi se arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores, ao consolidar a educação como mercadoria, e através dessa dinâmica não há espaço para a reflexão sobre as experiências e a partilha dos saberes e conhecimentos.

O ranço da formação técnica impede que os professores tenham a oportunidade de falar e se posicionar, ou de serem ouvidos, considerando que são profissionais que possuem singularidades, experiências e histórias de vida.

Segundo Alves (2007) na formação de professores é preciso superar a racionalidade técnica e avançar não só nos aspectos ligados à questão pedagógica, mas também em aspectos referentes à dimensão política e epistemológica. Pois,

O curso não lhe fornece subsídios para conhecer, com o devido rigor, profundidade e criticidade, as condições históricos-sociais do processo educacional concreto em que vai atuar, o que acaba levando a uma prática docente puramente técnica, mecânica, quando não tecnicista, que não leva em conta os complicadores de ordem antropológica, política, social e cultural que atravessam a educação e o ensino em seu contexto histórico concreto (SEVERINO, 2003, p. 76).

O mesmo pode ocorrer nos espaços de formação da escola, isso é, não só nos cursos, assim é imprescindível que o professor-educador tenha conhecimentos mais amplos, saberes que extrapolem questões educacionais restritas ao reproduzir pedagógico, pois a educação é atravessada por outras questões complexas presentes na sociedade.

Para Severino (2003) ainda persiste a crença que basta o profissional da educação dominar e aplicar com competência a sua atividade docente a partir de determinadas habilidades técnicas, para que a relação pedagógica surta seus efeitos, independentemente de qualquer outra significação que não aquela funcionalmente implícita no puro conhecimento objetivo produzido pelas ciências, dessa forma, a prática tecnicista não envolve as referências políticas ou filosóficas explícitas, por considerá-las desviantes da finalidade objetiva e pragmática do processo de formação.

A formação do professor está atrelada aos aspectos técnicos e ao restrito conhecimento da ciência que não o permite olhar para as outras dimensões inerentes no cotidiano escolar, as quais envolvem as questões sociais, políticas, entre outras. A intenção de controlar o processo ensino-aprendizagem através da transmissão do conhecimento pelas habilidades técnicas não corresponde aos desafios postos à educação atualmente, pois a formação do professor precisa ir além das dimensões técnicas e a aprendizagem dos alunos para além da obsolescência dos conhecimentos fragmentados que não fazem sentido no mundo do vivido.

De acordo com Nóvoa (2011, p.69) “precisamos de reforçar o conhecimento pessoal (de cada um) no interior de um conhecimento colectivo, captando assim o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica”.

São necessários outros olhares para a formação dos professores e para a escola, para que possamos enfrentar os desafios postos na individualidade e culpabilização dos professores pela má qualidade do ensino, desconsiderando e desvalorizando as ações realizadas no cotidiano escolar. Pois, segundo Geraldi (2004) o professor é visto de forma caricata pelas políticas neoliberais, de início sua cabeça é vazia por natureza, e é enchida pelo aprendido na formação inicial, e após isso é transmitido para a cabeça do aluno, também vazia, e nesse processo as cabeças vão enchendo-se e esvaziando-se, retornando o professor a formação continuada para constantemente encher a sua cabeça que se esvaziará a cada transmissão aos alunos. Nesse processo de formação desconsideram-se: as experiências vividas, as emoções, os sentimentos, as práticas cotidianas e a construção dos saberes, baseando-se a formação em programas compensatórios desvinculados da vida.

Por outro lado, Gatti (2008, p.58) afirma que ainda,

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais -, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais.

São perceptíveis as contradições presentes no campo de formação de professores, desde a formação inicial à formação continuada. Pois, busca-se investir na formação de professores para melhorias na educação e valorização da profissão, porém observamos espaços descompromissados com essas questões, espaços que não se mobilizam para acolher os educadores, para ouvi-los sobre suas experiências, saberes e concepções.

Estando eu preocupada com a constituição dos espaços de formação na escola e com a intenção de olhar para as educadoras e o cotidiano educacional, eu foquei o

trabalho de formação a ser desenvolvimento na escola em dois aspectos: a concepção de infância e a postura do educador, aspectos esses que estão intimamente entrelaçados, e que podem a meu ver potencializar o trabalho pedagógico. Um trabalho pedagógico não só preocupado com esse saber ou fazer técnico, mas na interação que se estabelece com os educandos, em uma direção mais ampla de atuação, participação e envolvimento.

Pensando nos acontecimentos daqui da escola, da relação entre as educadoras e das educadoras com as crianças, é preciso abordar mais claramente sobre a postura do educador e a concepção de infância que temos, por mais que estamos sempre conversando sobre isso, muitas coisas parecem que escapam, para se dar conta do cotidiano, muitas vezes, deixa-se de lado as crenças, as teorias, as aprendizagens, os ideais [...] (CP1, Diário da PC, 02-06).

Vejo que considerando o automatismo em que vivemos e o tempo acelerado urge a necessidade de refletirmos sobre a postura do educador e a concepção que se tem de infância, pois dessa forma pode se fazer a diferença nas interações que permeiam o cotidiano educacional. Realidade essa muitas vezes dura e entrelaçadas por histórias tristes, de desigualdade e injustiças, aprofundadas em situações sociais que podem paralisar o educador e destruir suas crenças e ideais.

Através do automatismo do cotidiano e a partir dos discursos de desvalorização da educação, as ações do educador escapam no sentido de não dar conta da heterogeneidade, da diversidade e adversidades presentes no dia a dia, essas situações muitas vezes nos colocam diante de ações “típicas” do autoritarismo e controle do professor.

A partir de tais considerações, meu olhar voltava-se para as educadoras, desviando-se para as crianças, o olhar movimento que cruzava o cotidiano com algumas intenções, principalmente pelas vivências presentes até aqui. Pensamentos confusos confrontavam os limites da escola como espaço visível de regularidade e repetição, de práticas comuns e ordinárias, porém não produzindo distinções. Seria possível produzir essas distinções em um espaço tão marcado por discursos de fracassos e de perpetuação de práticas autoritárias e de desigualdade?

Ao olhar para as educadoras eu percebia nelas a espera por indicações ou sugestões de atividades a serem trabalhadas com as crianças, elas perguntavam-me, mesmo não sendo em formas de palavras, quais atividades deveriam ser desenvolvidas

com as crianças? Ou ainda desvelava em seus planejamentos um amplo repertório de atividades e em suas falas o domínio do conhecimento, porém eu percebia que na interação com as crianças algumas educadoras revelavam-se distantes e autoritárias, configurando-se em esvaziamento da ação pedagógica. Nesse momento eu revivia os conflitos presentes nos meus primeiros anos como professora: o quanto algumas professoras se colocavam a espera de atividades prontas, oferecidas pelas companheiras de trabalho e coordenadora.

O esvaziamento da ação pedagógica é bem ilustrado por Geraldi (2010b) quando aponta que o sujeito professor, conhece o saber produzido por outros, instaurando em sua identidade profissional o signo da desatualização, já que o professor não está produzindo o saber que ensina, estando sempre atrás dos saberes produzidos por outros.

Notemos que a redução do professor a executor se dá também no contexto em que o outro elemento da tríade, o aluno, é tomado como uma espécie de receptáculo vazio, a ser preenchido pela instrução escolar (GERALDI, 2010b, p.85).

A aplicação de uma série de atividades não condiz com os princípios de uma educação democrática, pois não há participação, desenvolvimento da autonomia e exercício da real cidadania, assim essa ação revela a concepção de uma criança sem história e incapaz de participar ativamente do processo educativo.

Nesta perspectiva, o meu olhar de professora coordenadora desconfiava que a preocupação das educadoras com as atividades, as distanciava das crianças, ao propor atividades fragmentadas, sem nenhuma relação entre si e com objetivos superficiais. A preocupação às vezes, era em deixar as crianças ocupadas para que ficassem quietas, essa ocupação não possibilitava os “espaços vazios, momentos em que, aparentemente, nada acontece, mas que possuem a síntese e a beleza da vida”²⁰ (FOCHI, 2013, p. 46). A síntese e a beleza da vida estão nas possibilidades de se aprender com autonomia, nos espaços vazios, os quais podemos ter iniciativas, e estando vazios podemos ocupar com aquilo que nos é essencial.

Esses espaços vazios na Educação Infantil apresentam outra dimensão educacional, pois sendo vazios, eles transbordam em possibilidades de atuação das crianças, a criança protagonista capaz de apreender o mundo pelos sentidos, crianças

²⁰ Trecho da entrevista do diretor Thomas Balmes, no lançamento do documentário *Babies* (2010) e citada por Fochi (2013).

que são ouvidas por aquela educadora que é mediadora do processo de aprendizagem, aprendizagem a partir das interações e brincadeiras²¹, e das infinitas linguagens²². Sendo a criança elemento fundamental na organização de trabalho do educador.

Quando a criança ocupa esse espaço, o educador mostra-se lutando diariamente, resistindo ao pessimismo do campo educacional, onde as regras estão postas e são vistas como difíceis de serem superadas. É superar a reprodução de uma educação autoritária e bancária declarada por Freire (2011) e diretiva mencionada por Becker (2001), e propor uma educação relacional, construída na relação com o outro sujeito histórico, e não a partir da transmissão do conhecimento. Para Freire (2011, p.47) “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua criação”.

Os resquícios da ordem e da disciplina ainda marcam a escola como lugar, o lugar uno, próprio e estável, o qual ordena e representa as posições e distribuição dos elementos segundo as relações de coexistência, e “portanto excluída a possibilidade de duas coisas, de ocuparem o mesmo lugar” (CERTEAU, 1994, p.201).

Nas experiências como criança, aluna, professora e professora coordenadora fui compreendendo qual é o lugar da criança na sociedade e na escola, e percebi a necessidade da criança em não habitar o lugar, mas habitar os múltiplos espaços. Pois,

Do ponto de vista de um materialismo estreito, o sujeito na vida que vive apenas ocupa **lugares** previamente definidos pela estrutura da sociedade, cujas formações discursivas e ideológicas já estatuíram, desde sempre, o que se pode dizer, o que se pode pensar. Recortaram o dizível e o indizível. Toda e qualquer pretensão de dizer a sua palavra, de pensar a *motu proprio* não passa de uma ilusão necessária e ideológica para que o Criador, agora o sistema, a estrutura se reproduza em sua igualdade de movimentos. Assujeitado nestes lugares, o sujeito conduz-se segundo um papel previamente dado. Representamos na vida. Infelizmente uma representação definitiva e sem ensaios. Sempre a representação final de um papel que não escolhemos (GERALDI, 2010b, p.31, grifo do autor).

Como educadores há de se olhar para o sujeito como aquele não assujeitado, capaz de ocupar diferentes lugares, os quais possam escolher, a partir de um

²¹ Interações e brincadeiras como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010).

²² Considerando infinitas linguagens a partir da perspectiva de Loris Malaguzzi, já apontada nesse trabalho (p.39).

posicionamento crítico, ser sujeito histórico, autor, responsável, consciente e respondente das suas ações. O sujeito que se constitui através do espaço que lhe é dado, como lugar de passagem e interação, que compreenda a sua inconclusibilidade e a insolubilidade, isso é, ver-se como sujeito incompleto, inconcluso e insolúvel, em constante aprendizagem com o outro. Um sujeito não cartesiano, e por isso não comandado, um sujeito “que é história junto com a história de outros” (GERALDI, 2010a, p.145).

Assim, a criança não deve ser assujeitada, e sim ser sujeito ao habitar os espaços, sendo ela própria a nos dizer sobre si e sobre o trabalho que devemos realizar na escola. Escutar a criança é aproximar-se das suas necessidades e interesses, é um ato político, pois comunica os desafios, surpresas e descobertas do cotidiano.

O cotidiano atravessado por narrativas da vida, visto como mutável, “animado pelo conjunto dos movimentos que aí se desdobram, o espaço como *lugar praticado*” (CERTEAU, 1994, p.202, grifo do autor), lugar de ação e transformação a partir dos deslocamentos e interações presentes. E é esse o movimento a ser disparado na escola, um movimento sensível e mobilizador que conduza as educadoras para a infância e as livre das amarras da educação tradicional, a qual impede as mudanças e a criação.

Ao considerar as práticas pedagógicas na escola, podemos perceber que para alguns educadores estar com as crianças ameaça a sua posição (seu lugar) de soberania do saber e de transmissão do conhecimento, trazendo muitas vezes insegurança perante o novo (a criança) que nunca foi novo. Pois, a criança está sim, a todo o momento nos colocando em conflito com nós mesmos, pois dificilmente aceitamos sua vivacidade, querendo nós, educadores impor os modos de fazer as coisas. Até parece que nos esquecemos o que é ser criança?

Ser criança, habitar a infância, é confrontar a nós mesmos e nos movimentar a novas descobertas!

A escola como espaço da infância confrontou as educadoras e a mim a apreender a realidade educacional e compor ações cotidianas, a partir do olhar e da escuta das crianças, como espelho de nós mesmos, isso é, as crianças sem intenção nos davam a devolutiva de nosso trabalho, e assim refletia-se sobre os saberes e fazeres na escola. Trazer as crianças próximas a nós é encontrar a nós mesmos. Diante da criança, eu!

No ano de 2014 através do diálogo, das trocas de experiências, da leitura de textos e crônicas e outras práticas que envolvessem a concepção de infância e a postura

do educador, eu tive a intenção de sensibilizar as educadoras para compor um trabalho o qual realmente priorizasse a criança. Momentos de encontros e desencontros com o outro, momentos de tensão e de constituição.

Nessa dinâmica de constituição de um trabalho com a infância começaram-se nossos primeiros passos rumo à ponte que separava o fazer e o saber, o rio que corria embaixo dela, há tempos não permitia a aproximação e as distanciava, deixando-as em lados opostos, um em cada margem, porém ao invés de pensar em secar ou desviar esse rio, resolvi que era preciso fazer o rio transbordar, para que fazer e saber se tocassem.

O transbordamento do rio representou o exceder a nós mesmos: educadoras e eu, visto que fazer e saber era algo inerente a nós, talvez nos faltasse espaço para compreender o quanto produzimos no nosso cotidiano, não só através das nossas ações, mas também a partir do compartilhar nossas experiências “boas e ruins”.

Nessa busca por promover esses encontros com as educadoras, algumas concepções teóricas me permitiram ampliar a concepção de formação, concepção atrelada a nossa constituição enquanto sujeitos na relação com o outro. Algumas ideias que me auxiliaram nesse movimento junto às educadoras foram: alteridade, exotopia, inacabamento e o excedente de visão.

Considerando o excedente de visão (BAKHTIN, 2003) como princípio que explica o olhar do outro sobre mim (o outro que pode ser eu mesma), ou o olhar do autor sobre a personagem, é o que permite a consciência sobre o outro ou sobre mim mesma, sendo conforme o autor o excedente de visão como ato de contemplação-ação, a partir do distanciamento e de um determinado lugar. Eu fui através da relação cotidiana com as educadoras confirmando os pressupostos de que somos inacabadas, e esse inacabamento é que nos autoriza lançarmos às mudanças e olharmos uma as outras e a nós mesmas.

Assim, o “outro é visto por mim como acabado, ao passo que vejo a mim mesmo como essencialmente inacabado, ao mesmo tempo em que o outro se vê como inacabado e me vê como acabado: trata-se do excedente de visão” (SOBRAL, 2012, p.111). Isto, porque é sempre o outro que dá o acabamento, ainda que momentâneo. Dessa forma,

[...] o autor deve colocar-se à margem de si, vivenciar a si mesmo não no plano em que efetivamente vivenciamos a nossa vida; só sob essa condição ele pode completar a si mesmo, até atingir o todo, com valores que a partir da própria vida são

transgredientes a ela e lhe dão acabamento; ele deve tornar-se *outro* em relação a si mesmo, olhar para si mesmo com os olhos do outro (BAKHTIN, 2003, p.13, grifo do autor).

No diálogo com Geraldi (2010a) corrobora-se que o sujeito é um ser incompleto, inconcluso e insolúvel, e o excedente de visão e de distância: a *exotopia* é princípio que explica o acabamento, e assim serve para analisar as relações com a alteridade.

Com base nas relações espaciais entre *o eu e o outro*, a partir das quais o excedente de visão se torna possível em função da distância - cada um ocupar um lugar exotópico em relação ao outro - é possível ao *eu* produzir um acabamento, sempre momentâneo, do outro (GERALDI, 2010a, p. 142, grifo do autor).

Olhar para o cotidiano da escola entrelaçado pelas ações das educadoras e pelas experiências que traziam consigo, fazia daquele lugar um espaço dinâmico que visto de fora era minúsculo, mas que visto de dentro era gigante, era o nosso quintal no qual eram reveladas nossas intimidades. Intimidade no sentido de não ser absorvido pelo outro, mas de conhecer suas características e tornar disponíveis as nossas e abrir-se para o outro considerando os limites pessoais, pois a intimidade revela-se como um fenômeno comunicativo que exige sensibilidade, tato e respeito aos pensamentos particulares, ao implicar uma total democratização do domínio interpessoal, de uma maneira compatível com a democracia na esfera pública (GIDDENS, 1993).

De acordo com Giddens (1993) quando somos íntimos há o:

Desenvolvimento do eu como a principal prioridade
 Desejo de uma satisfação a longo prazo;
 o relacionamento desenvolve-se passo a passo
 Liberdade de escolha
 Equilíbrio e mutualidade no relacionamento
 Compromisso, negociação ou revezamento na liderança
 Compartilhamento das vontades, dos sentimentos
 e avaliação do que seu parceiro significa para você
 Franqueza
 Confiança adequada (ou seja, saber qual será o provável
 comportamento do seu parceiro, de acordo com a sua natureza
 fundamental)
 Compreensão da individualidade um do outro
 O relacionamento lida com todos os aspectos da realidade [...]
 (GIDDENS, 1993, p.107)

Refiro-me a Giddens (1993), pois o autor faz uma análise da transformação da intimidade nas sociedades modernas e apresenta o que é essa intimidade considerando a sexualidade, o amor e o erotismo; e é interessante a sua perspectiva em relação a como nos tornamos realmente íntimos uns dos outros, pois a intimidade não deve estar relacionada ao poder, e sim às escolhas, a satisfação, a liberdade, ao equilíbrio, a mutualidade, ao compromisso, a negociação, ao compartilhamento das vontades e sentimentos, a avaliação do que o outro significa para mim, a franqueza, a confiança e a compreensão da individualidade e da realidade.

Nesta perspectiva, estar com o outro, conviver com o outro e ter uma relação amorosa (não no sentido de “casal”, mas de parceria, através do trabalho, da amizade, dentre outras) envolve os aspectos apontados na intenção de construir uma relação mais democrática, considerando a autonomia e nossos direitos e deveres perante o outro, já que a intimidade não deve ser só “compreendida como uma descrição relacional, mas como um aglomerado de prerrogativas e de responsabilidades que definem os planejamentos da atividade prática” (GIDDENS, 1993, p. 208).

Refletir acerca das concepções que permeiam a formação de professores é relevante, pois permite que nós nos coloquemos diante de nossas próprias concepções e ações, e assim, podemos sentimo-nos provocados a disparar movimentos *outros* nos espaços de formação, os quais habitamos.

Foi por meio desse movimento que busquei compreender minhas práticas enquanto formadora na escola, ao que narrarei no próximo capítulo.

4. DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA: PRIMEIROS MICROMOVIMENTOS

Enquanto professora coordenadora tendo como foco de atuação o acompanhamento do trabalho pedagógico e consequentemente a formação contínua das educadoras atrevi-me a compor no nosso quintal, espaços de encontros, diálogos e intimidade, buscando entrelaçar as histórias de vida, os acontecimentos cotidianos e as necessidades tanto das crianças quanto das educadoras.

E foi através do voltar-se para os meus registros e das educadoras que foram se fortalecendo esses espaços, o olhar para essas escritas me motivou a buscar quais os significados que as educadoras dão ao seu trabalho e consequentemente para si, e ainda através dessas palavras eu poderia redimensionar o meu trabalho enquanto coordenadora e auxiliar na construção de um fazer “bem sucedido”. Isso significou o enfrentamento de muitos conflitos, e o “bem sucedido” foi em prol de uma educação que para além de ensinar, viu-se a necessidade de focar o bem-estar das crianças.

Para tal, meu propósito foi articular o fazer e o saber, a prática e a teoria, de forma a não desvinculá-los dos acontecimentos cotidianos, não desvinculá-los da vida. Pois, segundo Geraldi (2004, p.21) a escola tem que estar voltada “para as questões do vivido, dos acontecimentos da vida, para sobre eles construir compreensões, caminho necessário da expansão da própria vida”. Foi interrogando o vivido, interrogando a escola que assim como o rio, foi possível transbordar histórias, narrativas da vida, causos a qual conhecemos e a comentamos, relatos que nos trouxeram ensinamentos e aguçaram a nossa curiosidade em experienciar modos outros de fazer escola.

4.1 Olhar para o PPP

No início do ano de 2014 registrei meu desejo de oportunizar as educadoras a organização de um bom trabalho, sentia-me animada e esperançosa, tendo a intenção de trazer propostas significativas para os espaços de formação.

Cada início do ano renovam-se as esperanças, e mil pensamentos povoam a mente, principalmente o de oportunizar às educadoras a organização do seu trabalho de forma que seja significativa à elas e as crianças, que possam refletir sobre suas ações de forma a crescer

profissionalmente, é tão bom aprender e descobrir novas possibilidades (CP1, Diário da PC, 07-02-2014).

Um espaço apropriado para a organização do trabalho de forma significativa e coletiva, momentos de diálogos sobre textos, de trocas de experiências e de reflexão sobre a prática, nesses espaços foi possível valorizar os saberes das educadoras, pois cada uma trouxe consigo suas vivências, através delas houve a possibilidade de que as educadoras perceberem a escola como produtora de conhecimentos²³, isso é, que pudessem olhar para si mesmas e para outras educadoras como profissionais que criam e recriam suas ações e assim constroem o cotidiano educacional.

Para mim, a organização do trabalho de forma significativa é dar sentido ao que se pensa, planeja e executa, é perceber que através da reflexão sobre o trabalho é possível melhorar as condições inerentes ao trabalho do educador, é enxergar novas possibilidades, e no dia a dia reavivar as esperanças e dessa forma, não sentir-se paralisado diante dos obstáculos.

Nos primeiros encontros de formação na escola conversamos sobre o que apontava o Projeto Político Pedagógico (PPP)²⁴ da escola em relação a concepção de infância, para que pudéssemos relembrar alguns pontos acordados entre nós na construção do documento, e para que as educadoras recém-chegadas à escola conhecessem as nossas crenças em relação a aprendizagem e as crianças.

Nós vivenciamos em 2011 o processo coletivo de construção do PPP, um processo rico de diálogo sobre o trabalho da escola, dos nossos ideais, sonhos e crenças sobre o atendimento na Educação Infantil, e dessa forma, prezo por defender tais proposições de maneira a colaborar para que as ações aconteçam conforme combinado.

A partir das colocações de Veiga (2004) o PPP é o documento de organização do trabalho pedagógico na escola como um todo, ao planejar coletivamente as intenções que se tem para a escola, buscando um rumo, uma direção através do compromisso definido coletivamente.

²³ Segundo Geraldi (2004) os professores na escola precisam perceber que são capazes de produzir conhecimentos a partir de suas experiências cotidianas confrontadas como seus saberes, dessa forma, eles não estarão somente reproduzindo o conhecimento produzido por outros.

²⁴ O PPP é um documento da escola o qual foi construído em 2011, e que tem vigência de quatro anos (2011-2014), porém estendeu-se até o ano de 2015 conforme orientação da Secretaria Municipal de Educação. Nesse documento apontam-se os rumos a serem seguidos para que a escola ofereça uma educação de qualidade, conforme suas crenças, concepções e diretrizes educacionais, a construção desse documento sancionou-se forma coletiva e democrática com a participação de educadores e familiares, e contou com a assessoria de um professor universitário, da UFSCAR em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro.

Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2004, p.13).

O PPP, o qual contem nossa proposta pedagógica e curricular, nossos objetivos, ações e metas, o plano de trabalho de cada núcleo e a participação das famílias e a comunidade, é um documento vivo na escola. Dessa forma, o PPP não é um documento intocável ou inflexível, há momentos na escola de reflexão e avaliação desse documento, mas que por ser construído coletivamente, só pode ser alterado após consenso da maioria das educadoras, e essas alterações são previstas no plano de trabalho anual, documento construído anualmente através de propostas mais pontuais.

Assim, tal documento além de revelar o trabalho realizado na escola tem como base as discussões feitas nas últimas décadas sobre a Educação Infantil, quando aponta os direitos das crianças e a concepção da criança como sujeito único, pensante, curioso, constituído de histórias, que constrói suas formas de se relacionar com o mundo e se apropriar dos conhecimentos e cultura, de forma ativa e participativa.

Ao iniciar o ano letivo foi importante retomar a história da escola, história essa construída pelas educadoras e revelada no PPP. A apresentação do PPP para as educadoras recém-chegadas e sua discussão tinha a intenção de afirmar o nosso compromisso com as crianças. Nossos diálogos iniciais pautaram-se nos eixos que norteiam o trabalho na escola considerando as dimensões do CUIDAR-BRINCAR-EDUCAR, apontadas no PPP, sendo assim o documento apresenta que:

Os cuidados não se restringem às necessidades biológicas, estendendo-se aos aspectos afetivos. É preciso ter claro que estar diariamente com as crianças já implica o cuidar, pois as crianças são muito pequenas e necessitam do educador presente a todo o momento, presença essa que não significa o “olhar” crianças, mas sim estar em permanente interação com as crianças, seja ao trocar as fraldas, ao dar banho, ao alimentar, ao se atentar para saúde (RIO CLARO, 2011, p.52).

O brincar é a principal atividade da infância. Os ambientes organizados para brincar possibilitam às crianças a manifestação de sentimentos, ideias, ações e a experimentação de diferentes papéis sociais. Assim, o brincar desvela-se como uma ação que coordena as experiências das crianças com aquilo

eu os objetos evocam como sentimentos, em um determinado momento (RIO CLARO, 2011, p.51).

O conceito de *educar*, na Educação Infantil, Etapa I, é amplo e não se caracteriza por transmissão de conhecimento e/ou conteúdos, mas sim pela construção do conhecimento, pela própria criança, quando ela age sobre os objetos ou observa as transformações desse objeto. Assim, as atividades planejadas para as crianças precisam permear a interação delas com objetos, educadores e seus pares. Nessa faixa etária as crianças estão experimentando e conhecendo o mundo; contudo, não devem ficar sentadas observando os educadores ou realizando atividades que pouco somam ao seu desenvolvimento. O educar não está relacionado somente com o cognitivo, mas com a formação ampla que envolve o desenvolvimento motor, social e emocional (RIO CLARO, 2011, p. 52).

A apresentação das propostas desse documento e os diálogos sobre os eixos que orientam nosso trabalho na escola buscou ampliar a compreensão desses conceitos, pois cuidado é algo que precisa estar presente nas nossas interações com o outro, e o brincar é de relevante para o desenvolvimento das crianças, ao considerarmos os apontamentos de Vygotsky (1991) que defende o brincar como uma atividade que permite à criança a emancipação da realidade imediata e a realização de ações dirigidas ao pensamento, mediadas por significados e constitui-se a partir do entrecruzamento da realidade com o imaginário, fazendo com que a criança, simultaneamente, integre-se ao real e crie outras realidades possíveis, e de Wajskop (1999) que apresenta a brincadeira como atividade dominante da infância.

O documento propõe a superação do conceito de educar que permanece arraigado ao disciplinar, ao introduzir no outros valores morais, intelectuais e físicos sem percebê-lo como alguém capaz de construir esses valores conforme os modos que se relaciona com o outro. Dessa forma, educar não é adestrar e/ou transmitir conhecimento, mas é possibilitar às crianças a experimentação do mundo.

Essa discussão no início do ano que apresenta os eixos os quais orientam o trabalho e nossos objetivos através do PPP foi relevante, pois situou as educadoras iniciantes na escola e reavivou a memória das educadoras que já trabalhavam na escola. Trouxe também as discussões sobre a finalidade da Educação Infantil, visto que apesar das constantes lutas em favor da superação de algumas concepções na Educação Infantil, elas ainda permanecem presentes e estão atreladas, ora aos aspectos assistencialistas, ora a escolarização exasperada como preparatória para o ensino fundamental.

A discussão sobre a concepção de infância manifestou-se essencial, pois ainda constatamos a preocupação excessiva dos educadores com controle sobre os corpos evidenciado por Foucault (1999) ao apresentar que o controle minucioso das operações do corpo, impõe uma relação de docilidade-utilidade nas instituições que prezam a disciplina, incluindo a escola, ao não permitir que a criança se movimente, se suje, se expresse ao explorar, ao brincar, ao conhecer o mundo.

Para as educadoras que trabalham há anos na escola algumas práticas foram ultrapassadas, porém algumas coisas ainda escapam e é sempre necessário voltar para os documentos e as práticas cotidianas para que repensemos a nossos fazeres. Documento esse construído coletivamente e não imposto, o qual considera a realidade da escola e traz propostas condizentes com nossa trajetória.

Ao revisitar os primeiros atendimentos as crianças pequenas em instituições denominadas escolares estavam presentes conforme Kuhlmann (1998) a preocupação com a formação dos bons hábitos, a docilidade, sendo as crianças alvos da constante intervenção e vigilância dos adultos e priorizando-se a disciplina, a obediência, a polidez, mesmo que no interior de um ambiente pedagógico bastante rico e diversificado.

As atividades sugeridas obedeciam a tempos definidos e eram organizadas de modo a se alternarem visando ora a atividades motoras e cognitivas, ora a programas como cantos e passeios. A ênfase estava na aquisição de hábitos de higiene e alimentação, na socialização e disciplina (RIO CLARO, 2008, p.23).

Como os resquícios dessas concepções ainda permanecem presentes no cotidiano educacional, somente através de estudos e diálogos é possível driblar estas determinações educacionais e sociais, e dar outros sentidos a prática pedagógica, que não seja a submissão, o disciplinamento e a fragmentação. Deste modo, meus pressupostos partem da crença que para alcançar alguns objetivos são necessários rompimentos que estão diretamente ligados à compreensão do que ser criança e a postura do educador.

Retomar o PPP anualmente, nos primeiros espaços de formação na escola tem a intenção de apresentar a proposta de trabalho pedagógico da escola às professoras recém-chegadas e fomentar a discussão acerca da Educação Infantil, considerando

principalmente a concepção de infância e educação e as necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças pequenas. Enquanto formadora, algo que não poderia abrir mão, pois orienta o trabalho que será realizado na escola durante o ano, dessa forma, constitui um momento importante para a construção do planejamento.

4.1.1 Concepções subjacentes no PPP: desafios

É relevante a leitura, discussões e apropriação por parte das educadoras da escola Rosa ao ter contato com o PPP para assim desmistificar algumas concepções do atendimento na Educação Infantil.

A identidade das escolas de Educação Infantil, principalmente das creches iniciou-se vinculada à assistência, porém podemos perceber que mesmo no âmbito da assistência tem-se uma prática pedagógica, já que para a criança pequena o cuidar e educar não estão dissociados. Isso é, não há como haver somente momentos de cuidados e somente momentos de educar, pois as crianças estão em pleno desenvolvimento e estes momentos estão entrelaçados no cotidiano da escola.

Superar a cisão entre o cuidar e o educar ainda é um desafio, pois essa cisão ainda é velada e manifesta-se principalmente quando são contratadas para trabalhar com as crianças pequenas dois “tipos” de profissionais, o cuidador e o professor, o primeiro responsável por cuidar das crianças, principalmente ao que tange as suas necessidades biológicas, e o segundo aquele que educa as crianças, de forma a promover seu desenvolvimento cognitivo, um atendimento fragmentado, o qual desconsidera a criança como um ser integral.

Na escola Rosa por mais que nos esforçamos para nos constituirmos como grupo de educadoras, decisões externas, como da SME nos surpreendem e nos colocam em “maus lençóis”, e muitas vezes, demais educadoras sentem-se desvalorizadas e consideram que as professoras ocupam um lugar de destaque e privilegiado se comparadas com outros funcionários.

Na escola o que difere o trabalho das professoras e das monitoras, em alguns casos é a formação específica (o diploma), não que eu esteja defendendo a falta de formação, ao contrário considero a formação como essencial para trabalhar-se com a educação, porém no fazer cotidiano, me pego a pensar sobre o que realmente diferencia

o trabalho das monitoras e das professoras, e assim lanço o questionamento: o que faz uma monitora não é o trabalho da professora na Educação Infantil?

Quando comecei a trabalhar como professora na Educação Infantil, com crianças de dois e três anos, eu fui muito bem acolhida pelas duas monitoras que me auxiliaram durante esse primeiro ano de trabalho, e assim foram também os próximos dois anos que trabalhei como professora.

Lembro-me que no primeiro dia de aula, eu me senti perdida, estavam nas salas às crianças de dois anos de idade com seus pais, quase todas elas chorando, fui percebendo que muitas delas não falavam e usavam fraldas. Meu primeiro pensamento foi “Meu Deus o que estou fazendo aqui, o que vou fazer com essas crianças”, mas aos poucos fui sentando próxima delas, brincando, contando histórias, pegando no colo, e fui me sentindo mais a vontade.

Nessa primeira semana, o auxílio das monitoras foi essencial para que eu me sentisse mais segura, elas me davam dicas de como organizar o tempo e o espaço da sala, conversávamos, e tudo começou a entrar em harmonia. Lembro-me que no início eu deixava para contar histórias para as crianças quando as monitoras estavam no café, e eu torcia para que ninguém passasse em frente a minha sala nesse momento, pois para envolver as crianças nas histórias, eu mudava minha voz e usava alguns objetos, e no princípio eu achava isso meio ridículo, mas depois fui me acostumando e não me importava mais, e fui me constituindo professora na educação infantil com muita dedicação e paixão.

Nessa trajetória, como professora de crianças pequenas, as monitoras foram de extrema importância, pois seus saberes constituídos principalmente das vivências cotidianas alicerçaram o meu trabalho, o que me possibilitou muitas aprendizagens e segurança para me lançar às novas experiências.

Ao iniciar meu trabalho como professora coordenadora, em 2011 em outra escola (a escola Rosa, que estou atualmente) a relevância do trabalho das monitoras e seus saberes novamente apoiaram a realização do meu trabalho. Eu havia trabalhado com crianças de dois e três anos de idade, durante três anos, e pouco eu sabia sobre as crianças menores, de quatro meses a um ano e pouco de idade, e elas me ensinaram, a partir das nossas trocas e diálogos. Elas não se incomodavam com a minha presença nas salas, pelo contrário, eu que me sentia com medo de incomodar, e aos poucos fomos nos relacionando e construindo vínculos necessários para o nosso trabalho diário.

Um trabalho a partir dos pressupostos de Nóvoa (2011) que considera imprescindível a coletividade, a parceria e a co-responsabilidade, ao pensar a formação como valorização do trabalho em equipe e o exercício coletivo da profissão, ao reforçar a importância dos projetos educativos da escola, a partir da ideia da docência como algo coletivo que se constrói no diálogo com os outros colegas.

Dessa forma, respeito e valorizo o trabalho das monitoras, pois através dessa parceria conseguimos legitimar nosso trabalho na escola, tendo como horizonte o PPP e ao construir nossos saberes considerando a potência das trocas de experiências. Foram essas práticas transbordantes em nosso cotidiano que nos permitiram a realização do trabalho em prol das crianças. É muito presente na vida das monitoras a desvalorização profissional.

No município a qual trabalhamos, as monitoras trabalham na escola oito horas por dia, enquanto a professora trabalha quatro horas, o que torna o trabalho delas bem exaustivo. Elas recebem um salário bem inferior ao que recebem as professoras, e não estão incluídas no Estatuto do Magistério Público Municipal, lei complementar nº24 de 15 de outubro de 2007 e Lei Municipal nº 3777 de 15 de outubro de 2007 sobre Plano de cargos, carreiras e vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro.

E ainda, há raros espaços de formação que as permitem como educadoras buscar novos conhecimentos, ou participar efetivamente das decisões que contribuem para o trabalho pedagógico na escola. Cabe a cada escola pensar em estratégias que possam de fato promover momentos coletivos de discussão e formação nos horários de trabalho, pois para as monitoras não há as HTP's.

Algumas escolas da Educação Infantil, etapa I, do município organizam grupos de estudos semanais em horário de serviço acreditando na importância desses espaços de coletividade na escola. Nesses grupos de estudos participam monitoras e professoras na intenção que haja trocas e o planejamento conjunto, para que ambas se sintam responsáveis pelas crianças, sem a necessidade de dividir as tarefas de cuidar e/ou educar, de forma a não considerar o cuidado menos relevante que as atividades pedagógicas, já que na Educação Infantil todas as ações precisam priorizar o desenvolvimento amplo das crianças.

Desde que cheguei à escola tenho procurado expandir o meu olhar para todos: educadoras, crianças, pais e familiares, sempre dialogando sobre os direitos e deveres de cada um, e ilustrando como cada um é importante no atendimento educacional das

crianças. Dessa forma, não só as educadoras que estão nas salas, diretamente com as crianças colaboram, mas as outras também, da cozinha e da limpeza.

4.2 Espaços de formação instituídos: HTPC e HTPI

Para a realização dessa pesquisa foi preciso fazer escolhas, já que o ambiente educacional é complexo e envolve infinitas questões, então para alcançar o objetivo dessa pesquisa direcionei-me para compreender os espaços de formação na escola, os espaços que são legalmente instituídos como de formação. Para mim, é claro que há na escola outros espaços que também nos (trans/de/con) formam, espaços outros que ampliam nossas relações, espaços outros de encontros e desencontros, espaços potentes de constituição, porém optei por expor mais detalhadamente e investigar os espaços de HTPC's e HTPI's. Essa escolha foi tarefa árdua, pois de maneira alguma eu tinha a intenção de remar a favor de um determinado “grupo” de educadoras, mas pensando no número amplo de momentos de formação e na especificidade do grupo de professoras que compunham a escola no ano de 2014: uma professora que estava conosco há alguns anos, e outras quatro professoras, as quais estiveram conosco pela primeira vez, e carregadas de diferentes experiências. Assim, as indagações do momento foram: como acolher as “novas” educadoras, como nos constituiríamos educadoras da Educação Infantil, e o que os espaços de formação: HTPC e HTPI poderiam nos proporcionar?

Esses espaços de formação foram ampliados no ano de 2014, conforme resolução da SME, garantindo que as professoras realizassem 1/3 da sua jornada semanal para organização do trabalho pedagógico “fora da sala de aula” sendo essas horas divididas em: 20% de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC); 50% de Hora de Trabalho Pedagógico Individual (HTPI); 30% de Hora de Trabalho Pedagógico Livre (HTPL). Na jornada da escola as professoras trabalham 27 horas por semana, sendo 18 horas com as crianças, 2 horas de HTPC, 4 horas de HTPI e 3 horas de HTPL.

Segundo a Resolução SME 005/2015, artigo 3º “As HTP's deverão ser planejadas e organizadas pelo professor coordenador em sintonia com toda a equipe gestora da escola com vistas a integrar o conjunto dos professores do respectivo segmento, objeto da coordenação”. A duração das HTP's é de 50 minutos, não sendo admitido fracionamento da hora-aula.

Na escola Rosa consideramos as disposições da SME (artigo 5º da resolução) que propõe a HTPC como: I. Espaço de formação continuada do educador propulsor de

momentos privilegiados de estudos, discussão, reflexão do currículo e melhoria da prática docente; II. Trabalho coletivo de caráter estritamente pedagógico, destinado a discussão, acompanhamento e avaliação do Projeto Político Pedagógico e do desempenho escolar do aluno.

E conforme artigo 7º cabe ao professor coordenador o planejamento, organização, funcionamento e condução das HTPC ao: I. Considerar as demandas dos professores frente às metas e as prioridades da escola; II. Elaborar previamente a pauta de cada reunião definida a partir das contribuições dos participantes; III. Planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes; IV. Prever formas de registro das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações\intervenções propostas e decisões tomadas; V. Organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e a melhoria do desempenho dos alunos com o apoio do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico e Supervisão Escolar.

Sobre a HTPI o artigo 9º prevê que deverá ser utilizada pelo docente para: I. Preparação de aulas, material didático e correção de exercícios; II. Atendimento aos pais e/ou responsáveis; III. Integração com outros docentes para trocas de experiências, orientação e elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) dos alunos público-alvo da Educação Infantil; IV. Orientação com professor coordenador (individual ou em grupos); V. Elaboração dos pareceres descritivos e; VI. Outras atividades definidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Considerando a função desses espaços de formação, eu desde os primeiros encontros busquei perceber a concepção de infância que as educadoras manifestaram em seus primeiros planejamentos e os modos como estavam realizando as atividades, para que assim os próximos encontros de formação fossem organizados.

4.3 O acolhimento das educadoras na escola

A cada início do ano letivo tenho grande preocupação com as novas educadoras que recebemos na escola, não há mudanças quanto às monitoras, a maioria delas

trabalha na escola há mais de quinze anos, mas em relação às professoras há algumas mudanças, pois nem todas são efetivas²⁵.

Algumas das professoras que chegaram à escola nos últimos anos não tinham experiência com a faixa etária, porém dentre elas houve as que mostraram interesse e compromisso para desenvolver o trabalho, e outras que tiveram maior resistência para desenvolver o trabalho que a escola acredita e está posto na sua proposta pedagógica. Ser inexperiente ou ter dificuldades não são pontos determinantes para o “insucesso” do trabalho, o importante é mostrar-se disposta, pois os maiores desafios nós tivemos com professoras que já diziam saber de tudo, e por isso não tinham mais o que aprender. Para essas professoras detentores de um saber único e verdadeiro, faltava-lhes a consciência do inacabamento e da inconclusão do ser apontado por Freire (2011), Bakhtin (2003) e Geraldi (2010a).

Essas professoras que se consideravam seres acabados e *experts*, no início deram pouco espaço para conversas e colocaram empecilhos, principalmente na realização das atividades, conforme as orientações propostas. Durante esses anos que estou na escola, de 2011 a 2014²⁶ tivemos quatro professoras assim, que demandaram um trabalho constante de insistência e conquista.

Esse acompanhamento do trabalho das educadoras realizado pela coordenação não tem a intenção de cercear a autonomia delas, pois acredito que elas sejam profissionais qualificadas para estarem na escola, porém foi um processo árduo de construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e da Proposta Pedagógica, que quando se percebe a possibilidade de um retrocesso, me incomoda. Segue aqui o meu registro sobre isso:

Então normalmente quando chega uma professora nova na escola, faço questão de recebê-la bem, mas já vou logo falando do trabalho que a escola realiza e acredita, apresento os documentos, converso sobre a rotina, apresento as monitoras e mostro a sala com a qual irá trabalhar.

²⁵ Na escola somente as salas de maternal I há professoras no período da manhã, das 07:00h as 11:00h, nesse período as crianças de cada turma são acompanhadas pela professora e por duas monitoras, sendo que as monitoras continuam por acompanhá-las no período da tarde. A cada ano recebemos na escola professoras não efetivas, no ano de 2014 contamos com seis professoras, sendo somente duas efetivas (e uma delas estava de licença maternidade e não participa da pesquisa) e das outras quatro professoras, três são do processo seletivo, e uma delas é efetiva em outra escola e cumpre ampliação de jornada com o projeto especial (algo que será detalhado em breve).

²⁶ Continuo como professora coordenadora na escola Rosa, em 2016, ano o qual estou finalizando a escrita desse trabalho.

Na verdade sou bem paciente, converso muito, mas no fundo tenho medo que as coisas desandem, fico ansiosa e demonstro imensa vontade de ajudar (CP1, Diário da PC, 12-02-2014).

Esses sentimentos que deixo explícito no meu registro estão presentes em mim, é como se eu sofresse antecipadamente, meu desejo é que seja desenvolvido um bom trabalho junto às crianças, primo pela continuidade dos trabalhos anteriores pautados na nossa proposta pedagógica e pela relação que se constituirá entre as educadoras, crianças, familiares e a equipe gestora.

Para aproximar-me das educadoras recém-chegadas à escola, o acolhimento tornou-se essencial, uma maneira mais humana de recebê-las e conquistá-las, assim, eu preocupo-me em recepcioná-las bem, mostro os espaços da escola, os materiais e os documentos existentes para que sintam bem-vindas, e também o grupo todo de educadoras é receptivo. Acredito que esse primeiro contato marca a nossa trajetória na escola, sei o quanto é difícil chegar a um novo lugar.

Cassão (2013) em sua pesquisa destaca as marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente ao investigar um grupo de professores iniciantes, e aponta o quanto é importante a criação de programas de acolhimento do professor iniciante junto às escolas e instituições educativas, pois através das narrativas dos professores iniciantes ela compreendeu as dificuldades e conflitos existentes naqueles que chegam ao espaço educacional “armado” ou de “paraquedas” por não sentir-se preparado para ocupar determinado espaço, necessitando de ações e práticas de acolhimento da equipe gestora e demais profissionais da escola para poder se inserir com mais tranquilidade no espaço escolar.

E esse era o meu olhar para as educadoras que não eram professores iniciantes, mas eram professoras novas na escola, ocupando um lugar desconhecido, permeado por memórias e histórias que consolidavam sua cultura.

O nosso trabalho na escola é marcado pelas proposições feitas no PPP, então as educadoras novas na escola possuem o direito de contribuir com o trabalho, apontando também suas crenças e concepções, porém consideramos importante o cumprimento do PPP, pois tal documento apresenta propostas coletivas da escola pautadas em conhecimentos sobre as necessidades das crianças, conhecimentos esses atrelados aos estudos teóricos e saberes das educadoras.

A partir do momento que as novas educadoras iniciam o trabalho na escola a intenção é de proporcionar um ambiente acolher, para que se sintam pertencentes a ele, pois essa sensação de pertencimento potencializa a aproximação e a afetividade, afetividade essa não só em relação às crianças, mas também entre os adultos. Um momento marcado pela busca de acolher as educadoras e auxilia-las na resolução dos conflitos existentes no espaço educacional.

A questão da afetividade no desenvolvimento humano não está presente somente no que concerne às crianças, mas também é importante para as educadoras a relação afetiva que se estabelece entre elas, pois essa relação é “importante para impulsioná-las na busca por mais conhecimento, na luta por melhores condições de trabalho e na própria relação com as crianças no dia a dia” (FREIRE, 1999, p. 89). Dessa forma, a afetividade também permite a construção da coletividade.

Acredito que trabalhar em um ambiente o qual envolve pessoas, e principalmente crianças, exige de cada um de nós uma dimensão do cuidado que é inclusive uma dimensão ética, um cuidado ligado ao olhar que tenho para o humano, ao permitir a construção de vínculos e afeto, e ao oferecer carinho e acolhimento. Então minha inquietação não foi só com as atividades, mas também com os modos como elas se desenvolveram e a interação que se estabeleceram. Algo que aos poucos irei revelando.

Essa dimensão ética do cuidado está presente na postura do educador e na concepção que se tem de educação, principalmente quando nos damos conta da nossa responsabilidade social. De acordo com Freire (2011, p.34) “mulheres e homens, seres históricos-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fazemos seres éticos”. A condição humana ordena a ética em nós.

Por isso, os modos como nos relacionamos e olhamos para o outro diz muito de quem nós somos, e como educadores, nós nunca somos neutros e sem posicionamento político, já que nossas ações dizem quem somos e para aonde desejamos ir. E como seres éticos e políticos só poderemos alcançarmos uma formação mais humana quando realizarmos na escola ações nas quais se valorizam os saberes, o cotidiano e as experiências vivenciadas nesse espaço.

No cotidiano da escola, pensamos em mil coisas, nos desesperamos com algumas e nos satisfazemos com outras, e fui aprendendo a partir das relações estabelecidas nesse cotidiano que o trabalho pedagógico necessita da interação entre as

educadoras e as crianças e o afeto como algo essencial. Digo sempre às educadoras que o primeiro passo é conquistar as crianças, e só após essa etapa consegue se trabalhar bem.

Conquista no sentido de alcançá-las e ganhar sua confiança, a partir da relação de cuidado e afeto, e dos modos como se olha para essa criança e para a infância, um olhar amoroso, mas ao mesmo tempo crítico que compreenda as necessidades das crianças e as responsabilidades de um educador perante o desenvolvimento destas.

Ao considerar essas premissas e o desassossego pelo desejo de continuar a trilhar caminhos que nos permitissem aprendizagens significativas e positivas me lancei a olhar para as minhas expectativas e das educadoras em relação ao trabalho. E de início foi possível constatar que no ano de 2014 seria possível a realização de um bom trabalho.

Recebemos na escola no ano de 2014 quatro professoras novas²⁷, a professora Vivi²⁸, a qual se mostrou receosa, tímida e preocupada em desenvolver um bom trabalho; a professora Si²⁹, que chegou empolgada e com ideias prontas de trabalho, a professora Zeza³⁰ e a professora Dri³¹ do Projeto Especial de Artes³², sendo que a Zeza chegou mais falante e interessada e a Dri insegura, porém compromissada.

Assim, registrei minhas primeiras impressões das professoras que a escola recebeu logo no início do ano.

²⁷ Os nomes das professoras são apelidos ou abreviaturas de seus nomes, era dessa forma que eram chamadas e conhecidas na escola, elas consentiram esse uso e não o nome fictício.

²⁸ Vivi trabalhou na escola como professora contratada, através do processo seletivo, durante um ano, assumindo a sala de uma professora em licença saúde.

²⁹ A professora Si começou a trabalhar na escola como professora contratada após o início do ano letivo, em maio, cobrindo a licença maternidade de uma professora efetiva.

³⁰ A professora Zeza é professora efetiva da rede municipal, e como professora efetiva ela pode ter uma carga suplementar ou ampliar a sua jornada de trabalho nos projetos especiais na escola em que trabalha ou em outra escola. Zeza trabalhou na escola com o projeto especial de Artes (o qual apontarei mais adiante) duas vezes por semana, com jornada de oito horas aula com os alunos, duas de HTPI e uma de HTPC, a qual cumpria quinzenalmente configurando-se duas horas aulas.

³¹ A professora Dri era contratada e vinha uma vez por semana na escola e assim, cumpria quatro horas aulas semanais com as crianças e uma hora aula em HTPI, essas cinco horas semanais não lhe dava o direito de participar da HTPC na escola como horário de trabalho remunerado, e por isso optei por não incluí-la nessa pesquisa.

³² No ano de 2014 foi solicitado pela Secretaria Municipal de Educação que elaborássemos um projeto denominado “especial” nas áreas de Artes, Musicalização e Raciocínio Lógico Matemático, segundo as diretrizes para a organização curricular da Educação Infantil. Dessa forma, em seu artigo 2º, parágrafo 4º as diretrizes apontam que o currículo da Educação Infantil também contará com as aulas de Projeto Especial, que deverão ocorrer na Etapa I da Educação Infantil, para as salas de Maternal I, em 4 horas/aulas semanais, distribuídas e organizadas de forma a favorecer o bom andamento do trabalho. Tal solicitação da Secretaria Municipal de Educação foi visto por nós como um desafio a ser enfrentado, e assim, nós optamos por desenvolver um projeto na área de artes pelas possibilidades de ação e exploração das crianças.

Esse ano eu acredito que as professoras realizarão um bom trabalho, a professora Vivi chegou tímida, falando pouco, respondendo somente o que lhe era perguntado, percebo que ela preocupa-se em respeitar o trabalho das monitoras na sala, mas muita coisa a incomoda. É como se ela levasse em consideração o fato da escola ter a sua forma de trabalhar, e ela que tem que se adequar. Isso, por um lado é bom, pois é importante respeitar a história e a cultura da escola, e não querer chegar e mudar tudo, porém com todo esse cuidado ela se mostra acuada. Ela está bem preocupada em conhecer a escola, pediu para ler alguns documentos da escola, tais como projeto político pedagógico e plano de trabalho, e acompanhando as suas leituras da HTPI percebi que diferente de outras professoras preocupadas somente com a parte do plano de curso, isso é, com os conteúdos, ela está lendo os documentos na íntegra.

A professora Zeza mostrou-se muito aberta e com o interesse de dialogar, para assim realizar um bom trabalho, percebi que concordamos em muitas coisas, ela tem muito conhecimento e tem interesse em aprender. Nesse primeiro mês teve um dia que ela me falou “Você é tão novinha, mas tem tanto a ensinar, nesses primeiros dias de trabalho já aprendi tanto com você, estou me redescobrendo professora, coisas que achei que não fosse capaz de fazer, estou fazendo, graças a sua orientação”, e assim ela continuou a contar as coisas que estava fazendo com as crianças, sentar no chão, se sujar, etc... Senti-me feliz e disse a ela que seria uma relação de troca, pois ela também estava me ensinando muita coisa quando conversamos, pois ela tem muitas experiências e é gostoso ouvir seus relatos de professora (CP1, Diário da PC, 23-02-2014).

Enquanto professora coordenadora, eu tinha que lidar com a singularidade de cada professora na busca por práticas de acompanhamento que contribuíssem com sua formação e seu fazer docente.

4.3.1 Receber a Vivi

Vivi ao chegar à escola preocupou-se em respeitar as companheiras e o trabalho da escola e sua história, isso me encantou, pois, percebi nela o mesmo cuidado que eu tive quando cheguei à escola, a procura por compreender o trabalho que é desenvolvido, para depois me colocar e dar continuidade ao trabalho, essa compreensão se deu através das leituras dos documentos da escola na íntegra, isso é, ela não só se preocupou em relação aos objetivos curriculares e as atividades a serem desenvolvidas, mas também com a história da escola e o trabalho dos outros núcleos: direção, coordenação,

monitoras, auxiliares de serviços gerais, cozinheiras, dentre outros, e após conversávamos sobre esses apontamentos dos documentos.

Porém conhecer o trabalho da escola através dos documentos e das nossas primeiras aproximações não deixou com que Vivi se incomodasse com alguns pontos, sobre os quais dialogávamos. Então sua chegada foi pacífica, em alguns momentos tentou-se adequar as formas de trabalho da escola, porém revelava um posicionamento crítico, queria saber o porquê de o trabalho ser realizado daquela maneira, ela investigava sutilmente as nossas crenças e objetivos enquanto escola.

Nesse registro solicitado por mim no horário da HTPI, após um mês de trabalho, Vivi expõe suas expectativas e impressões do trabalho:

Ao escolher o maternal para trabalhar, eu tive uma leve impressão que seria uma escolha desafiadora, visto que nunca trabalhei com crianças nessa faixa etária atendidas na classe do maternal, porém trabalhar com crianças de 2 anos era uma experiência que gostaria de adquirir e um desafio que quero vencer [...]

Uma sensação de inutilidade me acompanhou durante as primeiras semanas de aula e me fez refletir sobre meu papel na sala com as crianças.

Penso que a causa desta sensação e sentimento de confusão, deve-se ao fato de minha chegada ter ocorrido na véspera do início das aulas e por eu não ter um parâmetro para conduzir meu trabalho com as crianças. Eu também não fazia ideia de como as crianças deveriam ser recebidas.

No primeiro momento me senti confusa, perdida e tampouco pude compreender a linha tênue que existe entre o papel do professor e das educadoras [monitoras] na classe.

Aos poucos estes sentimentos têm sido substituídos pelo desejo de fazer e fazer melhor, e a certeza de que sou capaz e sou competente para estar com as crianças [...]

[...] sinto-me bem recebida, principalmente pelas professoras e coordenadora.

Vez ou outra ainda me sinto como alguém que está, mas não é deste lugar. Às vezes acho que isto ocorre porque tudo é novo para mim. A escola é nova, os colegas são novos, a experiência é nova, e o sistema também é. Sendo assim, a adaptação ocorre mais lentamente.

Estou gostando da experiência e tenho certeza que logo me sentirei realizada com este trabalho (EP2.2, Profª Vivi , 11-03-2014).

A escolha desafiadora impulsionou Vivi que esteve disposta a enfrentar a situação de estar em um lugar desconhecido. Durante esses primeiros dias muitos

sentimentos tomaram conta da educadora, porém essas sensações fizeram com que avançasse, diante dos empecilhos ela não se paralisou e aos poucos foi organizando o seu trabalho e sentindo-se acolhida. Em nossos diálogos na HTPI ela tinha cuidado para dizer as coisas, queria compreender, buscava ajuda, a relação foi se construindo aos poucos, e fui percebendo que ela tinha um diferencial. A leitura dos documentos e as conversas começaram a revelar isso, primeiro achei que ela estivesse lendo os documentos somente por insegurança ao trabalhar com a faixa etária, mas depois percebi também o interesse por conhecer o lugar o qual estava habitando naquele momento, até mesmo porque ela não se reconhecia nesse lugar. Sentia-se insegura e confusa, e não compreendia o trabalho a ser realizado na Educação Infantil, etapa I, pois viu se diante de duas outras educadoras, as quais seriam as suas parceiras de trabalho. Como explicitado por ela na escrita: “*No primeiro momento me senti confusa, perdida e tampouco pude compreender a linha tênue que existe entre o papel do professor e das educadoras [monitoras] na classe*”.

A linha tênue entre os papéis das educadoras na Educação Infantil, etapa I, a qual apontou Vivi refere-se à dificuldade em compreender quais as ações das educadoras dentro de uma mesma sala, diante das crianças, pois se considerarmos os documentos e pesquisas sobre a especificidade do atendimento a primeira infância há a indissociabilidade entre o cuidar e o educar, porém no dia-a-dia das “creches”, ainda podemos constatar a divisão das tarefas entre as educadoras, sendo que as professoras são responsáveis pelo desenvolvimento cognitivo e pelos “conteúdos” e as monitoras são responsáveis pelos cuidados, relacionados à higiene, alimentação e bem-estar das crianças. Na escola Rosa consideramos que todas as educadoras são responsáveis pelo cuidar e educar, pois a prioridade é a criança e não há como separar os momentos de educar dos momentos de cuidar no atendimento das crianças pequenas, e dessa forma defendemos a necessidade de um trabalho de parceria entre as educadoras, algo que vai se estabelecendo no cotidiano, a partir das interlocuções entre as educadoras, a parceria como “*procura colectiva das melhores formas de agir*” (NÓVOA, 2011, p.72).

É complicado em nosso cotidiano estabelecer essa parceria, de modo que haja um trabalho colaborativo entre as educadoras, e não um trabalho hierarquizado e de subordinação das monitoras. No registro de Vivi ela compartilhou o sentimento do que é estar em um lugar novo, e assim novamente volto a pensar na importância do acolhimento, do auxílio e da colaboração.

4.3.2. Receber a Zeza

Já a Zeza mostrou o gosto por conversar e fazer amizades, seu olhar focava-se em observar o trabalho realizado pelas outras educadoras. Quando ela chegou à escola, eu pedi para que ela acompanhasse o trabalho da Van para que assim conhecesse as crianças e as outras educadoras que iria trabalhar, minha pretensão também era mobilizar essa parceria e cooperação entre as educadoras, e principalmente que a Zeza pudesse não só observar, mas também sentir como realizamos o trabalho junto às crianças. E isso foi constatado quando na HTPC a Zeza falou a todos sobre a Van e o quanto tinha aprendido com ela naquele único dia.

A professora Zeza comentou na HTPC o quanto foi importante eu ter proposto para ela no primeiro dia de trabalho que acompanhasse o trabalho da professora Van com as crianças, pois para ela foi uma aprendizagem muito significativa, ela ficou encantada ao ver a disposição da Van, seu ritmo acelerado e envolvente, “ela não para um minuto”, disse Zeza. E imaginou eu nunca vou ser assim. E que nos primeiros momentos com as crianças na sala lembrava-se do modo como a Van conduzia a sala, o seu modo de se envolver com as crianças. Disse a nós, que a Van é um exemplo de professora, que ao prestar atenção do seu modo de ser professora, ela aprendeu muito e continua a aprender (CP1, Diário da PC, 17- 03-2014).

A Zeza falou da observação que fez da Van, e ao pensar em eu nunca vou ter essa disposição, ela se redescobre enquanto professora, foi um momento de aprendizagem, isso é, não só eu professora coordenadora sou capaz de ensinar, mas a formação na escola ultrapassa esses momentos instituídos para formação, e Van despertou em Zeza outras possibilidades de fazer-se educadora.

Nesse momento, percebemos a importância do outro no processo de constituição de nós mesmos, na qual “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992 p.14).

Nas primeiras HTPI’s realizadas com a Zeza nós conversávamos muito, estávamos elaborando o projeto, e ela trazia muito de si, das suas experiências, então além de nossas conversas pedi para ela que registrasse como foi a sua chegada à escola.

Eu pedi para a Zeza escrever como foi sua chegada aqui na escola e como ela está se sentindo.

No primeiro momento ela estranhou esse pedido e perguntou “mas escrever o quê?”.

Pedi para que me contasse como foi que chegou aqui a escola, desde a atribuição, o porque da escolha dessa escola, como foi recepcionada e que o sentiu na primeira semana nas salas, e falei para ela que essa escrita também nos auxiliará na construção do projeto (CP1, Diário da PC, 28-02-2015).

Quando é solicitada às educadoras alguma escrita, normalmente elas buscam orientações sobre o que escrever, pois talvez as acompanhe a insegurança de fazer algo errado ou medo de arriscar. Assim, Zeza registrou sua chegada à escola:

No dia 13 de fevereiro uma quarta-feira haveria escolha de classe às 14:00 horas na Secretaria Municipal de Educação. Acompanhei pelo site e observei que neste dia haveria atribuição do projeto especial para creche.

Houve um interesse da minha parte, liguei na educação e falei no setor da supervisão onde recebi orientações sobre o projeto especial, a ser desenvolvido nas creches com propostas de ser desenvolvido na área de arte ou raciocínio lógico.

Recebi ótimas referências sobre a escola e fazendo análises dos dias de trabalho e HTPC houve uma sintonia de horário com outro período de trabalho.

Após a escolha fui me apresentar na escola, a coordenadora Keila me recepcionou e apresentou as dependências da escola e disse quais temas poderiam ser desenvolvidos através desse projeto.

Acredito que as escolhas que fazemos obedecem a sentimentos intensos que se relacionam diretamente com o nosso modo de ser, com a maneira de pensar, com nossas crenças e com nossos desejos de vida.

É muito bom poder compartilhar com outras as alegrias, descobertas, ansiedades e inquietudes que acontecem no decorrer de um projeto. Isso nos renova e indica que não estamos tão sozinhos quanto, às vezes, imaginávamos estar.

Nas conversas de orientações sobre o projeto com a coordenadora Keila, vejo que partilhamos sonhos, emoções, temores, ansiedades, responsabilidades, desejos comuns e isso estabelece um sentimento de cumplicidade, ocorre um processo de interação, trocas e aprendizagens (EP 2.1, 06-03-2014).

A escolha de Zeza foi realizada a partir de alguns princípios revelados por ela nesse registro, tal como a ótima referência da escola dada pela supervisão da SME e pela sua disponibilidade de horários. Nesse registro Zeza mostra inicialmente a sua

preocupação com o seu trabalho, já que procurou informações sobre o projeto especial e a escola, e ainda percebeu que sua escolha obedeceu aos seus sentimentos em relação a trabalhar em um lugar que se aproximasse da sua maneira de ser e pensar, das suas crenças e desejos, podendo assim partilhar “*sonhos, emoções, temores, ansiedades, responsabilidades, desejos comuns*”, ao estabelecer “*um sentimento de cumplicidade, ocorre um processo de interação, trocas e aprendizagens*”. As impressões e sentimentos de Zeza apresentam a dimensão acolhedora e as expectativas que o educador tem em relação as suas condições de trabalho.

É comum presenciarmos a falta de acolhimento e interesse sobre os sentimentos e necessidades do educador. E foi gratificante para a educadora encontrar cumplicidade, a partir das interações, trocas e aprendizagens. Foi importante para ela ter um interlocutor (no caso eu, professora coordenadora) para que ela sentisse-se apoiada e motivada a realizar o trabalho no qual acredita.

A partir dessa interlocução, através das palavras escritas por Zeza, seu registro tornou-se produto da interação do locutor (Zeza) e o interlocutor (eu, professora coordenadora), ao disparar um movimento em que as palavras falam *sobre e para* nós, e nos possibilita a aproximação. Como afirmado por Bakhtin (2010, p. 117)

Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

O projeto especial era algo novo na escola, e no primeiro momento nos trouxe um desconforto por inúmeros motivos, dentre eles, a imposição da SME e a escola receber mais um professor, em detrimento da valorização das monitoras, isso é, há tempo pedíamos mais uma monitora na escola e a SME alegava não poder arcar financeiramente com essa contratação, mas contratou duas professoras para o projeto, achamos a princípio uma postura incoerente da SME, porém o projeto estava previsto por lei e demos início ao nosso trabalho.

Receber a Zeza foi um presente para nós, o olhar dela para a escola era tocante, e os nossos diálogos se entrelaçavam, desde as nossas primeiras conversas, como ela

mesma aponta houve empatia que inicialmente produziu cumplicidade e consenso, o que não permitiu o se sentir-se sozinha.

E novamente a Zeza traz a questão da renovação, algo muito marcante na sua trajetória na escola, alguém que se julga com muitos anos de profissão e cansada, se notar capaz de trilhar outro caminho com outras possibilidades. Um caminho esse que será partilhado por sonhos, emoções, temores, ansiedades, responsabilidades e desejos comuns. Nesse caminho estar ao lado de Zeza seria poder ter uma companheira disposta a tentar e criar, e lançar-se a novos desafios.

Esse momento de ler as expectativas de Zeza mexeu muito comigo, imaginem uma professora de muitos anos de experiências, dizer isso a alguém que conhece há pouco tempo e que está começando a trilhar seu caminho, foi muito gratificante, em tão pouco tempo tive dela uma primeira avaliação do meu trabalho. Foi o início de uma boa relação e certificação das possibilidades de trocas, dessa forma, uma educadora que chega à escola com tais expectativas traz esperanças e ânimo.

4.3.3 Receber a Si

A professora Si chegou para trabalhar na escola final de maio, formada em pedagogia há seis anos, já tinha trabalhado em dez escolas diferentes, como professora contratada e eventual³³, mas trabalhar com crianças de dois a três anos era algo novo para ela. Si ficou conosco durante seis meses, e nesse pouco tempo vivenciou alguns desafios, desde o trabalho com a faixa etária à relação com as outras educadoras na mesma sala. Mostrou resistência no início, mas ao poucos foi abrindo-se para novas possibilidades, e surpreendendo-se e nos surpreendendo.

A Si está mostrando-se mais empolgada, apesar de continuar ansiosa e assustada com a faixa etária das crianças, em nossas conversas quer mostrar que apesar da sua dificuldade, ela tem domínio do conteúdo e uma boa preparação profissional para estar com as crianças. Aí eu começo novamente a pensar que não basta saber o conteúdo, no ato de ensinar há outras coisas envolvidas,

³³ Professora contratada é chamada conforme a classificação do processo seletivo, esse processo seletivo é realizado através de uma prova anual, desse modo, a professora contratada substitui professoras que estão afastada por licenças mais longas (saúde, maternidade, sem vencimentos, dentre outras), e professora eventual é aquela que substitui por um período curto (ausências diárias, licenças de até 15 dias), essas professoras são chamadas pela própria escola quando necessário, e não pela SME.

principalmente o modo como se relaciona com as crianças (CP1, Diário da PC, 29-04-2014).

Dominar o conteúdo não garante a aprendizagem, pois a aprendizagem não se constitui segundo Freire (2011) a partir da transferência do conhecimento, pois é necessário “criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção” (p.47). Para o autor quando o educador entra na sala ele deve estar aberto a indagações e a curiosidade dos alunos.

Para Geraldi (2004, p. 19) o professor precisa assumir o lema que “vivemos aprendendo”, sendo um “sujeito capaz de considerar o seu vivido, de olhar para o aluno como um sujeito que também já tem um vivido, para transformar o vivido em perguntas”. E assim, pensar o ensino não como transmissão do conteúdo, mas como produção de sentidos e conhecimentos a partir das relações que estabeleço com o outro.

A preocupação de Si era mostrar-se capaz de estar nesse espaço, e sua capacidade revelava-se em discursos teóricos desvirtuados da prática, o seu saber fazia com que realizasse as atividades mecanicamente, às vezes, em forma de sondagens e testes com as crianças. Meu pedido inicial a ela foi que observasse as crianças nas suas ações cotidianas e se aproximasse delas, pois dessa forma, teria uma devolutiva do que sabiam. Queria que Si compreendesse que de nada adiantaria isolar as crianças das brincadeiras e de sua espontaneidade e perguntar a elas, como se fosse teste: qual a cor? Qual a forma? Qual a letra inicial do seu nome? Você sabe contar de um até dez? Dentre outros. Era preciso ir além, e compreender os saberes das crianças através das observações, registros e participações diárias em contextos significativos.

Diante de Si, lembrei-me da passagem do texto de Vinha (2000) quando a autora aponta que procedimentos tradicionais e focados nos conteúdos não despertam o interesse das crianças, e dessa forma, não os motiva a aprender e construir o conhecimento.

Certa vez uma professora tentava ensinar cores a uma criança que não aprendia de jeito algum. Ela mostrava a cor e pedia que a criança repetisse o nome, pegasse objetos daquela cor e fizesse desenhos e pinturas utilizando lápis ou tintas da cor que estava sendo estudada. Mas não havia jeito de a criança aprender. As atividades eram desinteressantes e cansativas para a criança. A educadora havia desconsiderado a dimensão afetiva, o interesse, a motivação. Ao considerar a importância desse aspecto, abandonou os procedimentos tradicionais e

construiu jogos, brincadeiras, experimentos e atividades lúdicas envolvendo diversas cores simultaneamente. Rapidamente a criança envolveu-se, participou ativamente e teve êxito na aprendizagem, sem que essa tenha se tornado árdua ou maçante (VINHA, 2000, p. 193).

Si tinha algumas convicções acerca dos modos de ensinar as crianças e avaliar a sua aprendizagem, convicções essas que divergiam da proposta do trabalho pedagógico da escola. Nesta perspectiva, ter um acolhimento cuidadoso com Si foi necessário para que ela compreendesse aos poucos, outros modos do fazer docente que acompanhasse o desenvolvimento amplo das crianças, para além dos ensinamentos dos conteúdos.

Os primeiros micromovimentos na escola demandaram uma organização do trabalho pedagógico que buscou acolher as educadoras e acompanhar as suas práticas, ao propor espaços de formação que potencializassem o diálogo, as trocas e a reflexão sobre o cotidiano, o qual começávamos a vivenciar naquele ano letivo.

5. PRÁTICAS DE ACOMPANHAMENTO: OUTROS DESLOCAMENTOS

Ao longo do meu trabalho como professora coordenadora na escola, eu fui percebendo que era necessário organizar um trabalho na escola que me permitisse acompanhar com maior proximidade o trabalho pedagógico realizado pelas educadoras, dessa forma, foi preciso lançar-se de estratégias que possibilitassem tal intenção.

Assim, as práticas de acompanhamento do trabalho pedagógico me permitiram para além do olhar para as educadoras, o olhar para mim mesma, pois foi possível refletir sobre as minhas ações, satisfações, angústias e incertezas.

Como professora coordenadora, eu não consigo dar conta de todos os acontecimentos do cotidiano, e por isso eu também me frustro, e pensar nas práticas de acompanhamento tornou-se relevante para o meu trabalho. No início do meu trabalho na coordenação da escola eu queria ser onipresente, mas aos poucos, depois de enfrentar alguns desafios, eu fui percebendo que isso seria impossível. Dessa forma, continuei a realizar as minhas atribuições e a lutar pelo que acredito, focando o meu trabalho nos espaços de formação pela sua capacidade de promover a coletividade e provocar mudanças no cotidiano. O cotidiano surpreende a todos nós!

Dentre as minhas atribuições presentes no plano de trabalho³⁴ da escola estão à busca por tais metas: atender com qualidade e prioridade as necessidades das crianças, através do eixo metodológico do brincar-cuidar-educar; organizar os espaços com materiais adequados, que permitam a realização de atividades lúdicas, a experimentação, e ação sobre os objetos, o desenvolvimento da criatividade e o sentimento de pertencimento; elaborar e acompanhar o Projeto Especial de Artes; estabelecer parceria com os pais; priorizar uma boa relação interpessoal no ambiente de trabalho; buscar a efetivação do ideal proposto no Projeto Político Pedagógico e na Proposta Pedagógica; valorizar os espaços destinados à formação: grupo de estudos, HTPC's, HTPI's, reuniões pedagógicas, planejamentos, palestras e simpósios; e divulgar informações: da Secretaria Municipal de Educação, de eventos sobre educação, dentre outros.

³⁴ Plano de trabalho é um documento da escola construído anualmente pela equipe gestora, a partir do diálogo com demais educadoras da escola, familiares das crianças e comunidade. Nesse documento são apresentadas metas e ações de trabalho para o ano vigente ao plano, inclusive as metas e ações da professora coordenadora.

A partir das minhas atribuições, crenças e necessidades as práticas de acompanhamento foram se redefinindo, ações que serão apresentadas a seguir.

5.1 Ampliação da interlocução: Diário de HTPC

Os encontros de formação tornaram-se espaços essenciais para acompanhar o trabalho das educadoras, e pensando nesses espaços e na potência da escrita como interlocução foi proposto às educadoras, a partir de uma conversa que eu tive com a Laura, minha orientadora, a escrita coletiva acerca da HTPC. Segue registro dessa proposição:

Nesse ano de 2014 continuarei o trabalho com as escritas, não somente as cartas, acredito que propiciar ao outro esse momento de escrita trará possibilidades de reflexão e estruturação do meu trabalho.

Tenho pensado quais escritas que utilizarei ao longo do ano com as educadoras, pretendo oferecer o uso de um diário para o registro após HTPC, para que as professoras possam colocar suas sensações e sentimentos em relação ao encontro. Eu já estava pensando em utilizar alguns tipos de registros das professoras nos momentos de formação HTPC e HTPI principalmente, após conversa com a professora Laura essa vontade se intensificou, e no segundo encontro de HTPC uma das professoras falou o quanto tinha gostado daquele encontro, e que esse momento a tinha ajudado a pensar algumas coisas em relação ao trabalho com as crianças, achei importante esse compartilhamento que poderá ser feito, se as professoras aceitarem a realização desse registro, a proposta é que cada encontro uma das professoras leve o caderno para casa para colocar suas impressões da HTPC. Tomará que elas topem! (PC1, Diário da PC, 07-02-2014).

Na verdade já havia a intenção de ampliar as possibilidades de interlocução, através das escritas, mas o que disparou esse desejo sobre o registro na HTPC foi no momento em que me dei conta da potência dos nossos encontros, e eu queria que isso de alguma forma se desvelasse diante de mim, o que esses escritos me revelariam? Isso é, nos nossos encontros trazíamos a nossa realidade e havia muitas trocas de experiências, e esse movimento parecia estar fazendo sentido para as educadoras, já que uma delas comentou com a outra que havia se ausentado, o quanto tinha gostado daquele encontro (o primeiro do ano), e que esse momento a tinha ajudado a pensar

algumas coisas em relação ao trabalho com as crianças. Então percebi que ela tinha muito a dizer do encontro, e possivelmente as outras educadoras também, e porque não permitir esse compartilhar através dos registros.

Propus na HTPC o registro em um livro ata, diferente do já existente, pois como professora coordenadora eu tenho a responsabilidade de registrar os encontros de uma maneira formal no livro ata, porém queria que nesse outro registro outras possibilidades fossem experienciadas. Fiz a proposta e as educadoras aceitaram, a Van deu a sugestão de ser um diário – o Diário de HTPC, fazendo relação ao filme “Diário de uma paixão”³⁵, e a Vivi dando continuidade ao pensamento da Van lembrou-se do filme “Escritores da liberdade”³⁶. Foi um momento prazeroso e fazer a relação com os filmes fez me pensar que aquele diário nos marcaria de alguma forma. Segue o meu primeiro registro no diário de HTPC:

Esse será o nosso diário de HTPC, o nome foi proposto pela professora Van, e todas aceitaram.

Primeiramente a professora coordenadora Keila (eu) propôs às professoras a idéia de realizar o registro do HTPC nesse livro ata, sendo que a cada encontro uma professora ficará responsável por registrar suas impressões sobre os encontros, podendo através do registro: colocar sugestões, opiniões e expor seus sentimentos.

A professora levará o livro para casa, fará o seu registro e trará no próximo encontro, podendo no início do encontro compartilhar seu registro com as demais colegas.

A escrita poderá ser realizada de diferentes maneiras, podendo se utilizar de diferentes gêneros textuais.

Essa proposta de registro surgiu após alguns acontecimentos: primeiro porque uma das professoras trouxe apontamentos relevantes sobre um encontro que tivemos, e ocorreu a professora coordenadora a necessidade de registrar tais impressões para que nos dessem subsídios para estruturar os próximos encontros, importando-se principalmente com as necessidades das professoras, assim é importante que vocês se manifestem, tenham vozes e possam falar de si, da sua profissão, da escola, e dos encontros de formação, como a HTPC.

Nos encontros de HTPC há uma ata, mas essa é realizada pela professora coordenadora, assim esse diário terá outro objetivo, não

³⁵ Filme de norte-americano, de 2004 dirigido por Nick Cassavete e baseado no livro de mesmo nome de Nicholas Sparks. No filme um idoso narra a história de um jovem casal da década de 40.

³⁶ Filme de drama norte-americano lançado em 2007. Dirigido por Richard LaGravenese e produzido por Danny DeVito, Michael Shamberg e Stacey Sher, o filme é inspirado nos eventos reais relatados pelo livro *The Freedom Writers Diaries*, baseado nos relatos da professora Erin Gruwell e seus diversos alunos, abordando de maneira comovente os desafios da educação em uma sociedade desigual.

só de registrar, mas também considerar os interesses e as impressões das professoras.

Esse exercício da escrita é muito importante para o processo de formação. Principalmente porque as professoras podem refletir sobre os encontros, colocar suas ideias e sentir-se participante nesse processo.

Para mim, professora coordenadora, esse diário é visto como possibilidade de ampliação do meu trabalho e aproximação das professoras, um instrumento de comunicação e orientação.

Estou muito feliz, porque as professoras aceitaram essa proposta, e acredito que o diário nos trará muitas contribuições (CE1, Diário de HTPC, 07-04-2014).

Nesse registro, feito no Diário de HTPC foi consentido falar a respeito dos encontros a partir de um olhar singular, cada semana uma de nós levaria o diário para casa, e assim seu compartilhamento possibilitaria os desdobramentos de olhares, e como professora coordenadora estaria me aproximando ainda mais das educadoras e como formadora saberia das suas impressões e necessidades.

Esse momento de enunciar as palavras, através das escritas permitiu que enquanto professora coordenadora, eu escutasse as educadoras, e esse escutar não esteve atrelado somente às situações prazerosas, mas também revelou conflitos e desafios, e eu mantive a disposição de ouvi-las, independente se essas palavras me traziam elogios, críticas, sabores e dissabores do nosso cotidiano.

Foi esse processo de aproximação e interlocução através das escritas que orientou o meu trabalho de formação na escola e as minhas práticas de acompanhamento do trabalho pedagógico, isso é, as escritas como experiência formativa.

5. 2 Entre conflitos: o lugar da professora e das monitoras

Enquanto os encontros das HTPC's aconteciam semanalmente e a cada semana surgia um novo registro, os quais eu apresentarei posteriormente, o cotidiano da escola era vivido intensamente com diversos acontecimentos e desafios.

A Vivi enfrentava o desafio posto por ela mesma a si, através de diferentes sentimentos, inclusive a inutilidade, pois em alguns de seus registros iniciais e em conversas ela dizia estar se sentido inútil, revelava não só uma decepção consigo mesma, mas mostrava uma postura reflexiva a qual cada semana pensava sobre suas

aulas. O acompanhamento do seu trabalho realizado por mim se deu pela leitura atenta do seu plano de trabalho e do seu diário de bordo, dos diálogos e planejamentos nas HTPI's e nas conversas com as outras educadoras da mesma sala, por algumas "visitas" na sala, dentre outros e assim fomos procurando caminhos para percorrer, que pudessem amenizar as angústias da educadora em prol da realização de um bom trabalho.

Essas ações realizadas por mim, junto à Vivi e outras educadoras, estão atreladas ao papel do professor coordenador que precisa privilegiar a mediação, a interlocução, a re-significação do trabalho na escola e potencializar a formação.

O trabalho do professor-coordenador é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão dos professores sobre as razões que justificam suas opções pedagógicas e sobre as dificuldades que encontram para desenvolver seu trabalho, o professor-coordenador está favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar que atuam (GARRIDO, 2009, p. 09).

Olhando com carinho para a Vivi, eu registrei minhas percepções sobre seu trabalho inicial.

Eu venho acompanhando algumas HTPI's da Vivi e percebo algumas dificuldades que ela está tendo em relação às crianças e a convivência com as monitoras, ela chegou a falar na sala, e após para mim que estava se achando uma inútil. Temos conversado sobre a realização das atividades, e principalmente sobre o envolvimento das crianças com ela (as crianças da sua sala, na maioria já frequentavam a escola, e são acompanhadas por uma das monitoras que está na sala desde o ano passado, então acabam que tendo a monitora como referência, e afastam-se um pouco da professora, que precisará conquistá-los). A educadora está disposta e preocupada em realizar um bom trabalho, leu os documentos da escola: PPP e Plano de trabalho, e está dando uma olhada no material das professoras do ano passado, também entreguei a ela alguns textos sobre o desenvolvimento das crianças e sobre os conteúdos a serem trabalhados com essa faixa etária, inclusive pedi para ela ler o texto: "O conceber, o nascer e permanecer", de Neiva Paim (PC1, Diário da PC, 07-03-2014).

Com essas minhas ações inerentes ao trabalho de coordenação, queria de algum modo confortar a educadora e auxiliá-la no desenvolvimento do seu trabalho, doeu-me ouvir sobre seu sentimento de inutilidade, pois eu sentia que ela era capaz, sei que

muitas vezes, a relação com outras educadoras [monitoras] na mesma sala é conflituosa, pois até se chegar a um acordo e um trabalho de parceria muitas águas rolaram.

Nesse momento minha intervenção foi através do diálogo, tanto com Vivi como com as outras educadoras da sala, e dialogando foi possível perceber que as educadoras (professora e monitoras) tinham olhares divergentes, Vivi queria se firmar como professora da sala, e inicialmente não dava tanta importância ao trabalho das monitoras, e talvez elas até estivessem atrapalhando o seu trabalho, e as monitoras viam Vivi como uma “estrangeira” e não davam abertura para que ela conduzisse a sala na posição de professora.

A relação professora e monitora apresentava-se de maneira conflituosa, ao considerar as dimensões da disputa de poder, tanto na realização das atividades como na interação com as crianças. Em nossos diálogos, os sentimentos de uma das monitoras revelou o medo por perder a responsabilidade pela sala e pelas crianças, para alguém desconhecido que não possuía as “habilidades” para estar com aquelas crianças.

Na conversa com a M [monitora], ela pontuou que a professora precisa organizar melhor suas atividades, considerando as características das crianças, para que possam se envolver, disse que algumas atividades são descontextualizadas, as crianças dispersam e ficam muito tempo ociosas. Conversei sobre elas evitarem tomar iniciativas, e procurar se comunicarem com a professora para ajudá-la, e também saber o que acontecerá no dia e naquela semana. Falei para ela que poderiam dar algumas dicas para a professora, e que sobre as atividades eu a estava orientando, e a professora estava mostrando-se disposta. A M [monitora] falou que a professora disse que estava sendo uma inútil, e a ela própria sentiu-se incomodada com isso, disse que não gostaria que a professora se sentisse assim (PC1, Diário da PC, 10-03-2014).

Faltava nessa relação a comunicação, a necessidade de ver o outro como aquele capaz de colaborar com o meu trabalho, e não aquele que está ali para me vigiar, controlar ou julgar o trabalho, essa não era a função das monitoras, e a insegurança de Vivi distorcia o seu olhar para tais considerações.

A partir desses conflitos, foquei-me nas ações de auxiliar a Vivi a construir uma prática pedagógica mais significativa para as crianças e para ela própria, para que comesse a confiar mais em si e no seu trabalho. Separei alguns textos para que ela se aprofundasse sobre o trabalho com as crianças pequenas e seu desenvolvimento (esses textos já tinham sido trabalhados em anos anteriores com as outras educadoras). O

interesse da Vivi era tanto que em pouco tempo ela leu o que eu havia sugerido, e apontava para mim, nas HTPI's suas compreensões sobre os textos e trazendo algumas ideias, o que nos permitiu a construção de novas ações de trabalho.

Em sua escrita na primeira HTPC acerca das suas expectativas para o ano na escola, a educadora manifestou sua preocupação com as crianças, com o trabalho colaborativo entre as educadoras e deu a sugestão de trabalhar por temas, algo que já era realizado na escola.

Em relação às crianças, espero conseguir trabalhar todos os aspectos necessários para o seu desenvolvimento como cognitivo, social, motor, físico e afetivo.

Espero contribuir para a autonomia delas e ajudá-las a desenvolver o prazer de estar na escola através de atividades interessantes e significativas para a faixa etária delas, sempre me orientando (nortear) pelo objetivo da Educação Infantil que é a indissociabilidade entre cuidar e educar.

Em relação às monitoras, é a primeira vez que trabalho com outras pessoas na mesma sala, e considero essa experiência interessante porque penso que há grande possibilidade de troca de experiência.

Sobre o trabalho de organização pedagógica poderíamos trabalhar, não sei ainda como é o trabalho aqui, mas poderíamos trabalhar por temas (EP1.4, Vivi, 10-02-2014).

Nesse relato Vivi revelou-se atenta com as relações que deveriam ser estabelecidas na escola, com as crianças e as outras educadoras (monitoras), mas ela apresentou dificuldade em construir essa relação de trocas com as monitoras. Era necessário para as educadoras (professora e monitora) abrir seus olhos para o outro, não de forma de disputa, mas como valorização da presença do outro, pois o olhar do outro sobre mim poderia mostrar-me algo que eu ainda não conseguia ver. O olhar do outro apresentasse desse modo não como olhar de condenação, mas como olhar de libertação a partir da colaboração.

Vivi chegou à escola preocupada em considerar o modo como a escola trabalhava, vê se diante de duas educadoras já pertencentes aquele espaço, e sentia-se incomodada, com medo de não corresponder à função que lhe foi atribuída, como professora, e dessa forma, eu presenciava uma barreira entre as educadoras. Queria que Vivi não se rendesse aos seus sentimentos de inutilidade, e muito menos a uma reprodução do fazer educativo, queria que ela enquanto profissional e pessoa sentisse

confortável para construir sua própria prática. Não queria que passivamente ela se adaptasse às determinações tanto das monitoras quanto das minhas, enquanto professora coordenadora. Foi preciso vasculhar nas brechas os sentidos de “ser professora” e ter como parceiras e não adversárias, as outras educadoras. É possível aprender com os outros, quando nos colocamos disponíveis a isso.

Para as crianças desejava contribuir para a construção da autonomia e que elas tivessem prazer em estar na escola, à espera por proporcionar uma educação prazerosa revelava o olhar sensível de Vivi para as crianças, preocupada com o bem-estar delas e o seu desenvolvimento, e ainda Vivi retoma algo relevante na Educação Infantil, a indissociabilidade entre cuidar e educar e a espera de trocas de experiências com as monitoras.

Quando leio essas palavras de Vivi novamente me rememoro o início do meu trabalho como professora, meus primeiros dias na escola, a necessidade de ver as crianças felizes, e o quanto me alegrava ver seus sorrisos e o quanto me tocava as manifestações de carinho e de afeto, e o quanto as monitoras me auxiliaram na realização do meu trabalho (algo já explicitado anteriormente). “Ler” Vivi era aproximar-me de mim mesma!

5.3 Modos de organização do trabalho: *espaços-tempos*

Durante o primeiro trimestre do ano letivo a Vivi registrou em seu diário de bordo a resistência das crianças a ela, que aos poucos foram se aproximando, e mostrando interesse em participar das atividades propostas, principalmente da rodinha³⁷. O momento de aproximação entre crianças e educadora se deu por alguns motivos: o afastamento de alguns dias de uma das educadoras (monitora) da sala por questão de saúde; o planejamento de atividades mais significativas e a conquista gradual da autoconfiança. Segue o registro da educadora:

³⁷ Rodinha é a roda da conversa, momento inicial da rotina diária na escola, onde todos conversam e a educadora apresenta as atividades que serão desenvolvidas no dia. Segundo Vinha (2000) a rodinha é muito importante, pois é nesse momento que as crianças contam os acontecimentos do dia anterior, dividem seus sentimentos e descobertas com os outros; elaboram as regras e tomam decisões que afetam suas vidas nas salas de aula, realizam o calendário, planejam o dia, trabalha-se o conhecimento social, cantam, ouve música, planejam passeios e celebrações, etc .

Estes sentimentos têm povoado meu trabalho, minhas atitudes após ter tido oportunidade para sentar e planejar atividades e também após uma das educadoras [monitora] ter se ausentado, pois as crianças se aproximaram bastante e senti-me como "condutora" da classe. O trabalho aparentemente "rendeu" mais [...] (EP14, Diário de bordo, Vivi, 11-03-2014 – destaque da educadora).

Após diálogos com as educadoras (Vivi e monitoras) e a partir do acompanhamento do trabalho de Vivi, ao auxiliá-la nos planejamentos semanais, Vivi mostrava-se mais segura, e encontrou a possibilidade de ocupar outro lugar quando uma das monitoras se afasta por motivo de saúde, ela sentiu-se mais a vontade para habitar um lugar que já era seu.

Nesse momento, Vivi lança-se da ideia de tática elucidada por Certeau (1994) ao ocupar o não-lugar, o lugar que para ela não era “próprio”, o lugar do poder dado a monitora pela proximidade que as crianças tinham dela. Se Vivi ainda não tinha um lugar próprio na escola, era porque ainda estava tentando compreender qual era o seu “papel” na escola diante das crianças e monitoras. Aproveitando-se do tempo de afastamento da monitora Vivi utiliza-se de táticas para posicionar como educadora daquela turma, acreditando que também poderia ser referência para as crianças.

Após essas situações Vivi começou a se encontrar, sentiu se mais a vontade como mediadora da classe e com mais espaço para trabalhar, vivenciar esses momentos trouxe a Vivi a esperança e a vontade de prosseguir. Na continuação desse registro no diário de bordo ela cita Freire: “*a leitura do mundo precede a leitura da palavra*”, e assim comenta que começou a pensar que a escola deve organizar o seu trabalho a partir do que as crianças conhecem e tenham interesse.

Nos seus registros nos diários de bordo a Vivi vai apontando o interesse das crianças diante das atividades, e foi percebendo o quanto eles se interessavam pela rodinha e pelas atividades de artes e movimento, em um dos seus objetivos na semana de 10 a 14 de março ela explicitou “*promover a interação e o desenvolvimento de suas capacidades expressivas e corporais, através do contato com formas de expressão artísticas, como o circo*”, assim seu planejamento começou a ser realizado considerando os interesses das crianças e a partir de um tema, algo que ela havia apontado como seu desejo para organização do trabalho. O trabalho com o tema circo trouxe momentos gratificantes e outros não muito.

Na terça as atividades do circo, no circuito “foi um sucesso, observei os entusiasmo e alegria das crianças, senti-me mais confiante”. Na quarta “logo abandonaram a brincadeira” (confeção do palhacinho). Na sexta na casinha de bonecas “foi uma delícia, brincaram usando a imaginação no faz de conta” (O3, Registros semanais da PC³⁸, 14-03-2014).

Conforme o PPP (RIO CLARO, 2011) da escola as atividades devem ser organizadas a partir do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), considerando:

Rotina e atividades permanentes: tempo de trabalho com atividades cotidianas, que abrangem os cuidados (higiene, alimentação e repouso), a roda de conversa, a chamada, o calendário, as brincadeiras e outras atividades orientadas e dirigidas diariamente, tais como ir ao tanque de areia, no parque, área livre, casa de boneca e TV;

Os cantos: atividades diversificadas em ambientes específicos, organizados por temas, eixos e materiais variados e escolhidos pelas crianças, um espaço lúdico e propício para brincar e aprender;

Sequência de atividades: atividades sequenciadas e diferenciadas, a partir de temas e conteúdos, considerando os interesses e necessidades das crianças (RIO CLARO, 2011, p.33).

Vivi incluía em seus planejamentos a sequência de atividades, de modo a buscar uma construção significativa do trabalho pedagógico, ao articular as atividades conforme tema a ser explorado, nessa primeira proposta o tema é circo.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) a sequência de atividades:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico (BRASIL, 1998, p. 56).

³⁸ Após a leitura dos diários de bordo das educadoras, eu fazia as minhas anotações no caderno de registro semanal da professora coordenadora, e assim eu anotava os pontos os quais considerava relevantes, o que está entre aspas são as escritas das educadoras em seus diários.

A partir do trabalho com a sequência de atividades através dos temas, Vivi começou a vivenciar algumas situações as quais são inerentes ao trabalho do educador que é composto por altos e baixos, pois nem tudo que planejamos dá certo, e é a partir desses momentos que vamos construindo nossa prática, por meio de nossas experiências e da reflexão sobre ela. Nos momentos das HTPI's dialogamos sobre algumas situações.

Hoje conversei com a Vivi sobre seus registros no diário de bordo, ela apontou a necessidade de planejar mais atividades, pois as crianças estão com o tempo ocioso e dispersando-se muito, e nessa semana ela percebeu o quanto é importante a contribuição das monitoras na realização das atividades.

Sobre as atividades conversamos sobre tentar planejar atividades a mais, sendo que é melhor “sobrar” do que faltar [...]

A Vivi pesquisa muito e traz muita coisa, revela-se interessada e quer realizar um bom trabalho com as crianças, me mostrou algumas atividades, e fomos pensando como poderiam ser realizadas, algumas atividades com todo o grupo de crianças e outras com grupos menores. Falei da necessidade que as crianças têm de experimentar e participar das atividades, que não podem só ficar olhando o que o professor realiza, elas precisam se movimentar, brincar, e que dificilmente ficarão muito tempo sentadas e esperando.

Fomos conversando, e eu gostei muito desse encontro, percebo que ela está se expondo mais, falando de si, e que se sente bem com a minha presença nas htpi's [...] (PC1, Diário da PC, 21-03-2014).

Vivi começa a partir desse momento a compreender a importância do trabalho das outras educadoras (monitoras), se antes ela apontou em seus registros que poderia ser uma experiência interessante pelas possibilidades de trocas³⁹, agora ela estava vivenciando essas possibilidades, pois estava sendo construindo um trabalho de parceria, no qual cada uma das educadoras começou a olhar para a outra como aquela que soma ao seu trabalho e está ao seu lado.

Os encontros entre Vivi e eu nas HTPI's eram intensos, ficávamos tempo dialogando sobre o trabalho pedagógico e ela revelava as suas satisfações e angústias, queria realizar um bom trabalho, porém via esse “bom trabalho” algumas vezes de modo equivocado, pois mostrava preocupação excessiva com as atividades, para que as crianças sempre tivessem ocupadas revelando sua necessidade de controle.

³⁹ Registro do dia 10 de fevereiro, já explicitado anteriormente.

Vivi estava mais preocupada como os olhares dos outros sobre o seu trabalho, já que através de nossas conversas ela indiciava uma concepção mais ampla de educação, para além do controle, do disciplinamento e das atividades.

O tempo ocioso para Vivi era aquele o qual parecia não estar se oferecendo nada para as crianças, era o momento em que as crianças dispersavam-se ou mostravam interesse por outros atrativos que não eram aqueles planejados por ela. Para mim, enquanto professora coordenadora o “tempo ocioso” era aquele o qual as crianças estavam assujeitadas a ficarem paradas ou observando as educadoras, sem poderem agir e explorar. O tempo considerado ocioso foi aos poucos preenchido por atividades nas quais as crianças pudessem participar ativamente. E ela foi registrando em seu diário, muitas das suas impressões, que traz as surpresas e as incertezas do cotidiano.

Percebo que o maternal, essa idade de 2 anos, o trabalho com essa faixa etária nunca pode ser definido com somente um adjetivo, pois todos os dias é uma surpresa. As mudanças que ocorrem nesta fase não permitem que possamos classificar o trabalho, rs. Um dia você pode dizer: nossa, meus alunos “são” isto ou aquilo... Não, você nunca pode dizer isto, o melhor a dizer é meus alunos “estão”. Nessa faixa etária, eu também penso que não seja possível afirmar: ufa, conseguiu entender e descobrir o quê e como trabalhar com eles, mas não... Eu não posso afirmar isto, porque um dia certa atividade dá super certo e é interessante para eles, mas no outro... Eles nem interessam, rs. (PC1, Diário de bordo, Vivi, Semana de 24 a 28 de março, destaques da educadora).

O educador das crianças pequenas surpreende-se com as possibilidades de trabalho, é preciso envolver-se de modo a investigar os interesses das crianças, e por quais situações que elas se encantam, não há uma linearidade do trabalho, pois envolve a dimensão humana marcada pelos sentimentos, emoções, descobertas, dentre outros.

Contudo eu registro no meu diário, mais uma de nossas conversas que expõem as incertezas e a insegurança: os desafios cotidianos.

Na HTPI, conversamos Vivi e eu, e as coisas começaram a melhorar, apesar da insegurança demonstrada pela professora, mas algo que acho normal, pois nem sempre as coisas caminham do modo como imaginamos, em alguns momentos a educadora diz que não sabe o que fazer, que parece que não vai dar conta do trabalho e das crianças, diz que em uma das atividades ficou desesperada, e percebeu nesse momento a necessidade de ter as monitoras, pois

sozinha ainda não conseguia realizar algumas atividades com as crianças.

Conversamos sobre a organização das atividades e dos materiais, das crianças também saberem o que vai acontecer naquele dia, expliquei a proposta da apresentação da rotina através de fotos, e combinei com ela que irei tirar as fotos para montar a rotina.

É muito interessante quando a professora fala sobre as incertezas de seu trabalho, que cada dia os alunos estão de um jeito, um dia estão mais calmos e participativos, em outros mais agitados e não demonstram interesse nas atividades.

Na verdade penso, o cotidiano é assim mesmo, muitas vezes nos surpreende, e não só em relação às crianças, mas também com as educadoras, elas são bem compromissadas, mas em alguns momentos ouço ou vejo coisas que não acredito estar ouvindo ou vendo, assim, também sofro com os desafios do meu trabalho. Isso eu não cheguei a comentar com a professora, foi algo que pensei depois.

Está sendo muito bom participar das HTPI's da Vivi, ela me mostra as atividades que pretende realizar, daí conversamos e surgem novas ideias que acredito que melhorarão o seu trabalho (PC1, Diário da PC, 28-03-2014).

Dentre as práticas que temos para a organização do trabalho pedagógico na escola, está a relevância dada à rotina, sendo a apresentação da rotina com fotos uma estratégia de trabalho que traz algumas aprendizagens às crianças e facilita o trabalho do educador. Já utilizávamos há alguns anos esse recurso na escola, inicialmente as imagens da rotina da escola eram ilustrações de personagens infantis em espaços escolares ou figuras recortadas de revistas, essas imagens auxiliavam na questão temporal da rotina, propiciando às crianças o acompanhamento das situações que seriam vivenciadas naquele dia, porém ao substituir as imagens pelas fotos das crianças, outras dimensões foram possíveis de serem exploradas: o reconhecimento de si e o sentir-se pertencente aquele espaço educacional que habito diariamente.

Dessa forma, durante a roda de conversa com as crianças, no início da aula a rotina diária era apresentada para as crianças através de fotos (das crianças nos espaços da escola) as atividades que seriam realizadas naquele dia, para que pudessem sentir-se mais seguras (as crianças pequenas sentem essa insegurança por ainda não compreenderem algumas relações temporais e espaciais) e para que também pudessem mostrar suas expectativas em relação às atividades que seriam desenvolvidas.

Apresentar a rotina com as fotos para as crianças, não permeou a rotinização das práticas escolares como impedimento do inesperado, havendo a possibilidade de mudanças e inovação quando necessário, para que se pudesse alcançar o extraordinário

do ordinário. A rotina desse modo, não se revelou como inflexível e reguladora, dialogando com as educadoras e as crianças sobre os fazeres cotidianos, para que estes não se tornassem mecânicos e sem sentidos.

Segundo Warschauer (1993 apud BARBOSA, 2003) a rotina é importante para a estruturação de um grupo de crianças (e também de adultos!), a rotina não apenas como uma necessidade das crianças, mas como uma ferramenta do trabalho pedagógico dos adultos, e importante construção para a criança ao considerar-se a percepção espaço-tempo.

Outro exemplo sobre os desafios cotidianos, que apresenta as dimensões do tempo e espaço refere à prática de Zeza, ao preocupar-se com os modos de organização do seu trabalho.

Na HTPI da Zeza nós conversamos sobre o projeto especial, ela disse que está gostando muito de trabalhar aqui na escola, que as educadoras a acolheram muito bem, e que aqui o trabalho flui, deslancha, é diferente das outras escolas. Disse estar feliz aqui na escola, porque está descobrindo novas possibilidades, que é permitido a ela o errar, pois mesmo quando algo não dá muito certo ou não é aquilo que ela esperava, as educadoras conversam e propõem outro modo, assim como a coordenadora.

Disse também que às vezes sente-se frustrada ao trabalhar com os grupos pequenos em atividades dirigidas, que quer trabalhar com o grupo todo, quer deixar as crianças experimentarem, se sujarem... Disse que não quer um trabalho bonito, quer algo a mais, dar mais liberdade às crianças.

Ela ia conversando comigo e fazendo gestos, está muito disposta. Então sugeri a ela que planejássemos atividades com tintas caseiras, diferentes e não o trabalho só com tinta guache, e nesse momento as crianças poderiam estar todas juntas na área externa, falei para ela que a próxima quarta vou mostrar algumas atividades que a professora Van realizou nos anos anteriores com pintura [...]

A Zeza sempre me procura nos htpi's para conversar, contar como foi o trabalho do dia com as crianças, ela conversa sobre "seus sucessos e fracassos", com colocações bem pertinentes. Ela termina a aula e já sai refletindo como foi, acho isso muito legal, pois auxilia o meu trabalho, na busca para orientá-la, e para que ela mesma possa repensar suas próximas atividades e melhorar o seu trabalho (PC1, Diário da PC, 09-04-2014).

As sensações atravessaram Zeza e não deixaram só as marcas nela, mas em mim também, nossos diálogos de apenas 50 minutos⁴⁰ eram repletos de significados que permitiam a minha reflexão a partir da reflexão da Zeza, isso é, as suas reflexões eram compartilhadas comigo nas HTPI's e essas reflexões me capturaram, de modo a me por a pensar sobre o meu trabalho.

Trabalho da professora coordenadora que segundo ela era diferenciado e admitia a descoberta de novas possibilidades (até mesmo o de se redescobrir professora), permitia o errar, e isso é muito marcante, primeiro porque no erro ela encontrava apoio das outras educadoras, inclusive da coordenadora, um incitamento para não sentir-se isolada e dar lugar ao trabalho de parceria, e segundo traz toda uma dimensão do que é o erro na escola, pois de acordo com os estudos piagetianos os erros são potentes para a construção da aprendizagem.

Para diminuir seu sentimento de frustração foi proposto a educadora o planejamento com outras estratégias, utilizando diferentes espaços e diversos materiais que possibilitassem o trabalho com o grupo todo e garantisse a liberdade das crianças a qual ela priorizava.

5.4 A dimensão dos encontros: do pequeno ao grande

Nossos encontros das HTPI's licenciava o trabalho individual, porém trazia-se a coletividade, pois muitas vozes estavam presentes, já as HTPC's davam lugar ao compartilhamento dos conhecimentos, saberes e vivências, trazendo para a discussão o cotidiano educacional. Segue o registro do diário de HTPC feito pela Van, o qual revela a grandeza desses encontros.

Iniciamos nossa reunião conversando um pouco sobre o dia, as escolas e com o lanchinho. Esse momento é muito bom, além de descontração, podemos desabafar, rir e até mesmo trocar ideias.

Depois nos reunimos para assistir a dois vídeos: "A importância de Cuidar-Brincar-Educar" e "A proteção da criança".

Eles nos trouxeram uma bagagem de exemplos diários que podemos realizar com nossos alunos que possibilitam a aprendizagem através dos cuidados essenciais e do afeto. Também observamos o quanto as

⁴⁰ Tempo destinado a 1htpi, considerado 1 hora-aula.

crianças dependem da nossa proteção, atenção e como somos importantes na sua formação.

Reunimos-nos para expor às angústias, as coisas boas, as melhorias que vieram e podem vir, enfim, conversamos sobre a realidade de cada escola.

Também, rimos no final, num momento de descontração. Foi muito legal!

Bom diário, até a próxima!

"Eu tenho três anos

É você pode ver

Que aprendi muitas coisas

Com um, dois e três anos..."

Livre: Às vezes sinto medo

(CE1, Diário do HTPC, Van, 14-04-2014).

Eu me refiro a grandeza, pois é isso que sinto nesses encontros, às vezes, no final do dia eu estou cansada, mas me revigoro nesse momento, pois a participação de todas é intensa, e percebo um espaço de formação constituir-se realmente. Primeiro pela acolhida, nós preparamos um lanchinho para as educadoras, e esse momento inicial é disparador, como explicita Van. Segundo quando sentamos em roda é o momento de construção e trocas, um momento tenso quando fala das angústias e frustrações, de descontração onde é permitido o riso e de trocas quando todas se sentem autorizadas a sugerir ideias e a falar sobre si e o outro.

O movimento que tentava se constituir foi o de acompanhar o trabalho das educadoras e, mediante prática de acompanhamento perceber suas necessidades e a partir dessas demandas organizar os momentos de formação. Nesses momentos iniciais a discussão priorizava o olhar para as crianças, mas a todo o momento eu olhava para as educadoras, já que a postura delas e seus sentimentos refletiam diretamente no trabalho pedagógico. Meu olhar era para o humano: um olhar humano!

E os encontros das HTPI's prosseguiram e os sentimentos continuaram a manifestar-se, o interesse das crianças e sua participação nas atividades fizeram com que as educadoras fortalecessem-se e sonhassem (sonhar é tão bom!). A participação das crianças e a tranquilidade daquela semana fez a Vivi sonhar. Nessa semana ela estava trabalhando com atividades para estimular a percepção olfativa.

Isso me fez até sonhar que estava numa sala com criança de 5 anos de idade tamanho a maturidade para falar sobre os aromas e para que serviam, fiquei impressionada com o conhecimento que já possuem [...] A leitura do mundo precede a leitura de palavra, Paulo Freire [...] Este dia foi rico e proveitoso. Estes dois primeiros dias da semana me fizeram sentir uma empolgação gigante em relação ao maternal. Eu sai da escola pensando... Nossa trabalhar com as crianças desta idade é a melhor "coisa" do mundo. Nunca mais sairei daqui, rs (EP14, Diário de bordo, Vivi, de 07 a 11 de abril).

As mudanças começaram a ocorrer através de pequenos deslocamentos, o olhar desvia-se para as crianças ao perceber seus interesses e conhecimentos prévios e ao vê-las como sujeito histórico que tem suas impressões do mundo. E mais uma vez Vivi faz referência à Freire afirmando sua crença acerca da aprendizagem das crianças, assim as sensações de frustração e incertezas cedem espaço para a satisfação e empolgação.

Dessa forma, ensinar exige reconhecer e respeitar os saberes dos educandos (FREIRE, 2011) que estão inseridos em uma dinâmica social e precisam ser olhados e escutados, não devendo o professor pensar apenas sobre os conteúdos programáticos, mas possibilitar uma relação mais aberta e dialógica com os educandos, uma relação não pautada na transmissão de conhecimentos, mas na produção dos saberes quando é permitido interrogar-se o vivido (GERALDI, 2004).

Por mais que as crianças sejam pequenas e estão desenvolvendo a sua linguagem oral, temos que considerar que as crianças expressam-se através de infinitas linguagens, e assim mostram concordância ou resistências as proposições do educador.

Em meu diário eu faço o seguinte registro sobre esse despertar-se para às crianças:

No seu diário a Vivi abordou que ao realizar uma atividade com as crianças pareceu estar em uma sala de crianças maiores, aí eu pensei "agora aparece que as atividades começaram a fazer sentido para as crianças". Nessa semana ela possibilitou o envolvimento das crianças nas atividades e deixou que demonstrassem suas curiosidades, ela está se permitindo conhecer melhor as crianças, e dessa forma sentindo-se satisfeita com o seu trabalho. E eu fico muito feliz, pois estou acompanhando todo o seu esforço em realizar um bom trabalho com as crianças (PC1, Diário da PC, 11-04-2014).

Foi se percebendo nessa construção: a alteridade, o encontro com o outro, presente na constituição do que é ser educadora de crianças de 2 a 3 anos, ao ter que partilhar a sala de aula com as duas outras educadoras (as monitoras) e ao recorrer a professora coordenadora, as educadoras estavam diante de si e dos outros: crianças, demais educadoras e coordenadora.

5.5 (Des/Re)construção da infância: a criança ideal

O constituir-se educadora deu-se de maneira conflituosa, ora de empolgação, ora de frustração, e os avanços não só se apresentaram de maneira positiva, porém foram bem produtivos. Apresento alguns recortes das escritas da Vivi que permitem termos uma melhor compreensão dos conflitos.

Essa animação durou até o dia seguinte, quarta-feira as crianças estavam agitadas, dispersas e demonstrando agressividade. Levantei inúmeras hipóteses para explicar o comportamento delas como o número maior de alunos (neste dia vieram 16), o retorno de algumas crianças que estavam afastadas, a minha expectativa em relação à atividade proposta, pode ter sido passada para eles (talvez tenham percebido que criei muitas expectativas), enfim há muitas hipóteses. Este dia definitivamente me deixou esgotada. Na quinta as crianças estavam menos agitadas [...] este dia me deixou menos frustrada e mais esperançosa (EP14, Diário de bordo, Vivi, Semana de 07 a 11 de abril).

Segunda ocorreu tudo dentro do que havia planejado, as crianças interessaram-se pelas atividades, mas não esperam, querem fazer tudo ao mesmo tempo. Na terça o dia não foi produtivo, não deu certo pintar o TNT, às vezes penso que a dificuldade que estou sentindo no maternal se deva mais às minhas expectativas que o lidar com as crianças [...] (EP14, Diário de bordo, Vivi, Semana de 28 a 30 de abril).

Semana iniciou com tranquilidade, as crianças interessaram-se e participaram bem. Na quinta não deu para realizar a atividade que havia planejado, pois não tinha massinha de modelar, eu me senti bastante frustrada e culpada por não ter observado que não tinha massinha (EP14, Diário de bordo, Vivi, Semana de 12 a 16 de maio).

Essa semana as crianças estão agitadas [...] trabalhei com grupos menores, conversei bastante, e percebi o quanto as crianças elaboram hipóteses sobre as atividades (EP14, Diário de bordo, Vivi, Semana de 2 a 6 de junho).

Às vezes, na mesma semana viviam-se diferentes sentimentos que levavam a educadora a questionar-se, a levantar hipóteses e refletir sobre o seu trabalho, e esses questionamentos reflexivos chegavam até mim através dos seus registros, registros esses que não eram meros relatos de atividades, mas se constituíram momentos de pensar sobre si e de se posicionar enquanto educador e ser humano.

E após a leitura dos registros, nos momentos das HTPI's nós dialogávamos sobre todos esses acontecimentos e sentimentos, e sobre as expectativas em relação às crianças, tais como: o que vocês esperam das crianças? Que fiquem sentadas observando? Elas possuem esse tempo de espera? Tem como dar a aula sem separar o material previamente? Como percebemos a curiosidade das crianças? Sendo que esses questionamentos me auxiliaram a organizar nossos encontros de formação.

Dessa forma, nas HTPC's ao longo do ano foram abordados os seguintes temas⁴¹: desenvolvimento infantil; trabalho pedagógico na Educação Infantil; atividades sequenciadas; artes: possibilidades de experimentação; postura do educador; trabalho com cantinhos na sala: combinados e organização dos espaços; rotina na Educação Infantil: organização do espaço e do tempo; organização da área externa e resolução de conflitos e limites.

Esse movimento despertou nas educadoras a necessidade de fazer diferente, porém às vezes, o agir não correspondia a essa expectativa, pois ainda se presenciava uma luta constante entre continuar a cobrar a disciplina das crianças ou deixá-las mais “livres”, e entre dar respostas rápidas a elas ou auxiliá-las a pensar ou construir suas respostas.

A espera pelo comportamento disciplinado das crianças é muito presente no cotidiano educacional, infelizmente ainda se espera crianças quietas e acredita-se que o bom comportamento é facilitador do trabalho do professor. Revelei meu olhar sobre esse ponto também na escrita a seguir:

Ainda percebo nas falas da Zeza e da Si a preocupação com que as crianças fiquem paradas, acredito que algumas regras precisam ser seguidas no convívio social e na escola, mas para não dá para a criança ficar muito tempo parada, principalmente quando ficam um tempo esperando o colega, é preciso pensar em algo mais dinâmico que todos estejam envolvidos, mesmo que com atividades diversificadas. Percebo que a Zeza luta contra si mesma para permitir algumas coisas que são importantes para as crianças, pois

⁴¹ Possível acompanhar com mais detalhes no quadro de HTPC's, em apêndice.

lá no fundo ela queria que as crianças se comportassem bem e ficassem sentadas esperando a sua vez, é como se sua vontade não correspondesse à realidade. Já a Si deixa claro que acha que na prática a teoria é outra, quando ela faz algo que considera errado ela não tem receio em contar, como, por exemplo, ela chegou a mim e disse: “Eu comprei um saco de pirulito mostrei para as crianças e disse que só vai ganhar quem ficar quietinho”, na hora eu senti meu sangue subir, respirei e falei para ela: “Você não fez isso? Ela disse: “eu fiz sim, mesmo sabendo que é errado, eu fiz, por isso vim contar pra você, mas pode ficar tranquila eu dei o pirulito para todos”. Eu olhei para ela e falei: Agora então você vai conseguir as coisas na base da chantagem? Ela sorriu e saiu. Pois é, muito complicado, espero que ela tenha entendido o meu recado, e agora mais uma pauta para discussão nas HTPI’s dela e nas HTPC’s: desenvolvimento da moralidade, e continuaremos a discussão sobre a postura do educador e como queremos que as crianças se desenvolvam. Cada coisa que nos acontece (PC1, Diário da PC, 13-06-2014).

Nessa travessia, foram idas e vindas, avanços e retrocessos que nos colocavam (educadoras e eu) diante da cultura autoritária presente nos contextos educacionais, a espera pelo bom comportamento das crianças era um indício de um dos desafios que enfrentávamos no cotidiano escolar, o controle e o disciplinamento dos corpos, seja através das ameaças ou das chantagens, usadas para manipular a criança, algo que não correspondia com uma educação libertária em prol do desenvolvimento da autonomia.

Quando nos utilizamos da chantagem para obter a disciplina, as crianças geralmente obedecem, não por compreenderem tal necessidade, mas porque elas revelam o medo por perder algo, nesse caso o pirulito. Ao agir assim, a educadora lançou-se de uma educação para submissão, ao condicionar as crianças à situação de estímulo-resposta, tornando-as cada vez mais dependentes.

Uma educação pautada nos princípios da abordagem comportamentalista, a qual segundo Mizukami (1986) opera sobre a transmissão dos conhecimentos, dos comportamentos éticos e das práticas sociais como habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do ambiente, e consequentemente do homem. Essa abordagem pautada no behaviorismo dedicou-se aos estudos do comportamento chegando aos conceitos de estímulo e resposta, como as unidades básicas da descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento. Dessa forma, o homem é produto do processo de aprendizagem, e desde a infância aprende a partir das

associações estabelecidas durante sua vida entre estímulos (do meio) e respostas (manifestações comportamentais).

As dificuldades das educadoras em trabalhar com as crianças em nenhum momento foi desqualificada ou desconsiderada, mas foi preciso pensar sobre isso, e as questões como postura do educador, resolução de conflitos e desenvolvimento da moralidade permearam nossos encontros de formação.

Se os documentos defendem a criança como sujeito ativo e participativo, como ainda esperar crianças passivas? Como utilizar-se de estratégias que pouco contribuem para a construção da autonomia e da emancipação: uma educação libertária? Como se sentir satisfeita ao vivenciar uma educação para a submissão, a base de chantagem? Nossa proposta de educação na escola era (é) outra:

Nas situações vivenciadas na Unidade Educacional prevalece o pressuposto de que cada criança é um sujeito único, pensante, curioso, pois cada criança tem sua história de vida, formas de se relacionar com o mundo e se apropriar dos conhecimentos e cultura, para a constituição de um processo de desenvolvimento ativo e participativo (RIO CLARO, 2011, p.23).

A partir dessa perspectiva, da criança como sujeito único, pensante e curioso, as ações pedagógicas foram sendo reconstruídas na busca pela superação do controle, da passividade e da submissão.

Dessa forma, foi preciso desviar o foco do trabalho, deixar de ter a excessiva preocupação com as atividades, já que as professoras queriam oferecer uma infinidade de atividades que dessem conta dos conteúdos e deixassem as crianças ocupadas, porém nem sempre essas atividades eram coerentes com a faixa-etária, ou ainda nem sempre as educadoras se envolviam nas atividades de forma a aproximar-se das crianças.

Apesar das nossas discussões nas HTPC's e HTPI's percebo que a preocupação das professoras ainda é com as atividades, mesmo com o planejamento, a retomada da discussão dos documentos da escola que mostram uma concepção de infância, muita das atividades estão sendo desenvolvidas sem ter conexão, percorre-se uma variedade de atividades muito mais ligadas com os conteúdos que precisa se dar conta, do que com as necessidades das crianças, sei que o ano ainda está se iniciando, mas isso está me angustiado. No momento, o projeto especial de artes é o que está se destacando, talvez pela sua organização, constitui-se um projeto todo estruturado em favor do desenvolvimento das crianças e seus

interesses, há também um cronograma que facilita o trabalho, as educadoras sabem previamente o que acontecerá, dessa forma, traz mais segurança para o trabalho, eu acredito (PC1, Diário da PC, 14-04-2014).

A preocupação com as atividades começou a desaparecer quando as educadoras começaram a se envolver com as crianças de forma afetiva e lúdica, quando ofereciam o aconchego no seu colo e nas suas palavras mansas, ao mostrar interesse em ouvi-las e perceber quais histórias e temas que gostavam, aos poucos as atividades foram deixando de serem tensas e os espaços foram se organizando, de forma que as educadoras foram compreendendo as necessidades e interesses das crianças.

Organizar o cotidiano das crianças da Educação Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe do que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado (BARBOSA; HORN, 2001, P.67).

A Vivi e a Si começaram a atentar-se para a necessidade e a curiosidade das crianças, e as possibilidades que estas tinham de construir hipóteses, a preocupação deixou de ser com as atividades e os conteúdos e os olhares voltaram-se para as crianças.

Assim, as atividades planejadas configuraram-se em experiências: experiências com cores, sabores, aromas e texturas, pois foi proposta às crianças a possibilidade de experimentar, sentir e criar, através de tintas caseiras (com farinhas, amidos, gelatinas, legumes, temperos); de brincadeiras com elementos da natureza, tais como terra, água, o ar, as flores e galhos de árvores; os cantinhos: de médico, restaurante, mercadinho, salão de beleza, oficina mecânica; brincadeiras de roda; confecção e exploração de instrumentos sonoros, dentre outras experiências que possibilitaram o envolvimento e a ação da criança.

A partir dessas experiências foi possível vivenciar que as aprendizagens das crianças constituíram-se em experiências educativas, e não se restringiram as atividades e situações didáticas preocupadas com a transmissão dos conteúdos, pois as crianças extrapolaram suas ações e constroem inúmeras possibilidades, através das brincadeiras, interações, explorações, da tomada de iniciativas e a construção de vínculos com outras crianças e educadoras.

Essas experiências permitiram que as crianças fossem crianças, e agissem conforme a sua curiosidade em perceber a ação, transformação e propriedades dos objetos e materiais. As crianças querem saber tudo sobre o mundo que as rodeia, a todo o momento elas buscam satisfazer sua curiosidade, e é essa dimensão do aspecto afetivo, que as impulsiona para descobrir, inventar, aprender e, portanto, construir o conhecimento (MANTOVANI DE ASSIS, 1982 apud VINHA, 2000).

Para Freire (2011) ensinar é propor uma experiência formadora através da busca do novo, e enunciar a novidade só é possível através da curiosidade dos educandos e educadores. Quando as crianças não demonstram interesse e curiosidade, o educador acaba por também apresentar desinteresse e falta de curiosidade.

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários e paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade do educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade (FREIRE, 2011, p.82).

Ao olhar para as necessidades e interesses das crianças: o olhar curioso permitiu que Si e Vivi comecem a ter a iniciativa de propor outra organização para o trabalho pedagógico, e assim suas ações alinharam-se ao propósito de Freire (2011) quando aponta que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha a curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 2011, p.83, grifos do autor).

E através desse movimento de planejar experiências que aguçam a curiosidade das crianças que Vivi descobriu outras possibilidades de *fazer* em sua prática pedagógica.

Na conversa com Vivi, ela enfatizou claramente seu interesse em planejar atividades nas quais as crianças possam construir hipóteses e depois “testarem” se é aquilo mesmo, ela tem pensado em várias atividades de conhecimento físico⁴² para explorar junto com as crianças as propriedades dos objetos, ela está empolgada, e pelo jeito vai ser bem legal. Para mim é muito bom acompanhar o trabalho da Vivi, ver o quanto ela está descobrindo novas possibilidades, e eu sei que o seu interesse desde o início em trilhar outro caminho. Lembro que no começo do ano quando estávamos conversando ela disse estava feliz por perceber que tem na escola espaço para realizar um trabalho diferenciado, que não segue cartilhas ou planos de trabalho prontos, que seria mais difícil não ter os planos prontos para serem executados, porém é mais prazeroso para a professora pensar sobre seu trabalho, pesquisar e planejar conforme as necessidades (PC1, Diário da PC, 12-06-2014).

Vivi já havia trabalhado em outros municípios os quais se utilizavam cartilhas e/ou outros materiais didáticos que direcionava o trabalho do professor, e ela mostrou-se incomodada com esse tipo de educação, por não permitir que o professor tivesse autonomia para organizar o seu trabalho pedagógico. Imaginem desde pequenas as crianças realizando atividades em livros, e não experimentando o mundo, como por exemplo, para ensinar as noções de tempo e espaço ao invés das crianças explorarem essas noções em situações reais do cotidiano, ela marca com um pontinho onde é: em cima, embaixo, atrás, frente... Ou ao invés de aprender as cores a partir da relação que se estabelece entre elas ao compará-las, é proposto que se aprende uma cor por semana: a semana do amarelo, do azul, do vermelho, do verde... Ou ainda a criança que precisa desenvolver sua psicomotricidade através das brincadeiras que envolvem coordenação e orientação é obrigada a acompanhar os traçados das cartilhas com a mão, sendo impedida de movimentar seu corpo.

O trabalho diferenciado permitia a educadora construir sua prática pedagógica a partir das reais necessidades das crianças (seus interesses e curiosidades), essa travessia

⁴² Para Piaget existem três tipos de conhecimentos: o físico, o social e o lógico-matemático, sendo o conhecimento físico o conhecimento dos objetos na realidade externa, suas propriedades físicas, esse tipo de conhecimento é obtido pela observação e exploração dos objetos e do meio (KAMII, 1984; 1988).

que faz parte do trabalho do educador, aquele que é pesquisador, investigador e reflexivo, que se constitui a partir da relação com o outro (crianças e adultos).

E assim o trabalho de Vivi começou a ser planejado e realizado de outras maneiras, a partir da proposta de um trabalho diferenciado e das suas reflexões acerca do cotidiano, que lhe oportunizou as mudanças, mudanças essas acompanhadas pelo desejo de trilhar outro caminho com crianças participativas e que não fosse através das atividades prontas. Nas HTPI's eu acompanhava o seu planejamento semanal que era elaborado a partir de temas, de início os temas estavam relacionados somente aos conteúdos e aos eixos apresentados no PPP (RIO CLARO, 2011) a partir do RCNEI (BRASIL, 1998): identidade e autonomia; linguagem oral e escrita; matemática; movimento, artes visuais e música. Após os temas começaram a se relacionar também com os interesses das crianças, por exemplo, com a história “O sanduíche da Maricota”, na qual a educadora começa a explorar o tema alimentação, tendo como objetivos ampliar os conhecimentos sobre os alimentos, considerando as diferenças de cores, sabores, aromas, formas, texturas e temperaturas dos alimentos; a importância de uma boa alimentação; e a introdução do self-service.

Esses objetivos elencados por nós (Vivi e eu) nas HTPI's permitiram que enquanto educadora, Vivi considerasse a curiosidade e os interesses das crianças (pela história) e suas necessidades (relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, físico, afetivo e social) e aos conteúdos (ao planejar atividades conforme os eixos propostos nos documentos).

Através da experiência com os alimentos as crianças vivenciaram situações de exploração e manipulação dos alimentos que proporcionaram conhecer formas, texturas, cores, sabores, peso e tamanho; começaram a alimentar-se construindo a autonomia, ao fazer as escolhas dos alimentos que queria comer e ao se servirem sozinhos; demonstraram iniciativas ao realizar misturas de ingredientes na preparação de melecas, tintas e receitas; desenvolveram a coordenação motora ao utilizar-se dos utensílios para servir-se e para realizar as receitas; experimentaram as sensações dos sentidos ao estar em contato com os alimentos, ao misturá-los e transformá-los; estiveram em contato com diferentes materiais portadores de texto em situações reais e significativas do cotidiano.

Algumas das atividades planejadas e desenvolvidas a partir do tema alimentação foram: rodas de conversas; contações de histórias; músicas; faz-de-conta: restaurante, supermercado e cozinha, cantinhos com dominó de alimentos e quebra-cabeças grandes;

as brincadeiras com utensílios da cozinha, a preparação de receitas: saladas, sanduíches e sucos; o piquenique; a exploração dos alimentos (pesar os alimentos nos baldinhos pendurados, tentar rolar as frutas, legumes e embalagens em diferentes superfícies, comparar tamanhos, brincar com a caixa surpresa, congelar os alimentos, brincadeira do afunda e não afunda); confecção de cartazes e escritas de receitas; pinturas com diferentes tintas feitas pelos alimentos; plantio de temperos e hortaliças e registros do desenho.

5.6 Relatos de experiências: legitimando *outra* concepção de formação

Outro ponto que considero muito produtivo para as mudanças na organização do cotidiano e do trabalho pedagógico foi a socialização dos relatos de experiências propostos no encontro de HTPC's, o primeiro foi da Van, que mostrou as educadoras o trabalho que vinha desenvolvendo com as crianças.

[...] a professora Van apresentou um relato de experiências com as atividades sequenciadas a partir dos aspectos apresentados por Piaget sobre o conhecimento físico, ela trouxe as experiências e vivências das crianças no contato com diferentes materiais e objetos, destacando a necessidade das crianças interagirem durante as atividades trabalhadas a partir do tema: “muitas cores, sabores e cheiros”, que inclui atividades com pinturas com diferentes tintas caseiras, contato e degustação dos chás e a brincadeira afunda ou não afunda. Depois realizamos uma roda de conversa onde cada professora apontou um pouco do seu trabalho com as crianças, destacando alguns aspectos da apresentação da professora Van, foi possível realizar algumas trocas de experiências [...] (DE1, Ata de HTPC⁴³, 07-04-2014).

A escolha feita para Van socializar sua prática na HTPC decorre primeiramente pela sua experiência em trabalhar com temas e sequencia de atividades, ela está na escola há alguns anos e vem desenvolvendo um trabalho com o olhar diferenciado, que possui um escuta sensível às crianças. Seu relato foi interessante e revelou o trabalho que a escola acredita e vem construindo ao longo desses anos. Nos objetivos registrados do seu trabalho estão presentes: o afeto, o acolhimento, a participação das crianças, a alegria, o prazer, dentre outros.

⁴³ A ata de HTPC é escrita por mim (professora coordenadora) após os encontros.

As atividades diversificadas compõem os modos de organização da Van, com o intuito de que as crianças possam também fazer escolhas das atividades que gostariam de realizar, nesse momento Van exercita o olhar atento para as interações que se estabelecem entre as crianças e educadoras. Segundo Dornelles e Horn (apud BARBOSA; HORN, 2001) as atividades diversificadas “permitem que as crianças escolham o que desejam fazer, desde o ambiente em termos de materiais e espaços permita” (p. 68), nesse momento a educadora não se livra da responsabilidade de intervir e acompanhar as crianças, “pelo contrário, entendemos ser este o momento adequado para as interações e observações significativas do adulto junto às crianças” (p.69).

Van trabalha na escola há quatro anos, desde que se efetivou na rede municipal como professora, porém já trabalhou como monitora durante nove anos, e na rede municipal de outro município como professora da EJA. Na escola muitos se encantam pelo envolvimento de Van com as crianças, assim ela realiza seu trabalho com muito amor e compromisso. Percebemos nas conversas com Van que ter trabalhado como monitora a auxilia no trabalho como professora, nos modos como ela se envolve com as crianças e o olhar cuidadoso que tem para elas.

O relato de experiências de Van na HTPC permitiu que as novas educadoras conhecessem um pouco mais sobre o trabalho realizado na escola e intensificou a proposta de trocas de experiências, desse modo, as próximas HTPC's foram organizadas a partir de temas presentes no cotidiano e as educadoras continuaram relatar suas experiências.

A HTPC ocorreu nas dependências da Escola Rosa Maria, o foco da reunião foi a rotina, chamada.

Trocamos ideias e experiências, conversamos sobre a importância da postura da professora diante da criança, como por exemplo: sentar junto na roda de conversa, procurar sempre envolver a criança com o olhar, participar das brincadeiras, etc.

Acho muito proveitoso as HTPC's em que interagimos e trocamos experiências, onde expomos nossas opiniões e ouvimos opiniões das outras professoras (CE1, Diário de HTPC, Si, 02-06-2014).

Essa organização dos encontros que consentiu as trocas e os diálogos ampliou a aproximação do grupo, o que era vivenciado no dia-a-dia da escola era partilhado em um espaço comum e próprio. Nas HTPC's elas estavam construindo um espaço próprio e coletivo, de ajuda mútua, pois ao compartilhar suas experiências, as educadoras permitiram que fossem elaboradas reflexões sobre o seu fazer e o fazer do outro.

De acordo com Fusari (2009) para ser bem-sucedido, qualquer projeto de formação contínua realizado na escola ou em outro local precisam ser asseguradas algumas condições, é preciso que os educadores sejam valorizados, respeitados e ouvidos, devem expor suas experiências, ideias e expectativas, que os projetos identifiquem as teorias que eles praticam e criem situações para que analisem e critiquem suas práticas, reflitam a partir delas, dialoguem com base nos novos fundamentos teóricos, troquem experiências e proponham formas de superação das dificuldades.

Uma formação que privilegie os saberes das educadoras e as mobilizem para as trocas de experiências, que possam dialogar sobre o seu cotidiano, suas concepções e ações, pensando, refletindo e construindo outras propostas que as permitem interrogar as situações e conflitos vivenciados. Dessa forma, como considerado por Cunha e Prado (2010, p. 102)

[...] a formação centrada na escola é aquela que acontece no contexto de trabalho, privilegiando a colaboração, a interlocução sobre as práticas, as necessidades e os interesses dos professores que participam da construção e da gestão do plano de formação e são corresponsáveis pelo seu desenvolvimento.

A formação na escola distancia-se da unicidade da preocupação somente com o fazer, e dá espaço a uma formação mais ampla, conforme as especificidades do grupo, a partir de um objetivo comum que traz discussões da realidade histórica e social na qual a escola está inserida. Para Freire (1997) na formação em educação é indispensável a reflexão crítica sobre os condicionantes que o contexto cultural tem sobre nós, sobre nossa maneira de agir e sobre nossos valores.

Em seu registro no diário de HTPC Van apontou como olhava para as ações realizadas nesses encontros, através de uma dimensão reflexiva, através do diálogo sobre os textos teóricos e as experiências das educadoras.

Conversamos bastante, fizemos a leitura com diálogos sobre o tema, qual educação queremos para os nossos alunos e nosso papel como educador [...]

Falamos sobre nossas angústias, nossos alunos, atividades e formas que possibilitem a melhor maneira que obtermos autoridades sem o autoritarismo [...]

Fei um momento muito proveitoso e nós, conversando sobre os dilemas e alegria do ato de ensinar (CE1, Diário de HTPC, Van, 09-06-2014).

Essa leitura com diálogos a qual se referiu Van apresenta uma leitura de texto que permite a interlocução, pois durante a leitura as educadoras vão apontando sua compreensão sobre o texto e ilustrando-o a partir do seu ponto de vista, é um espaço de leitura e reflexão coletiva. Nesse momento, a leitura coletiva do texto dispara o fazer pedagógico e emerge o cotidiano educacional atravessado por dilemas e alegrias.

Apresento aqui uma situação conflituosa vivida nesse ano e que se contrapõe à prática de socialização de experiências que conseguimos constituir nas nossas HTPC's. Durante o ano participamos de uma HTPC na escola Rosa, porém o grupo participante era maior, não estavam somente presentes as educadoras lá da escola, mas também de outras escolas, já que em alguns momentos realizávamos a formação em pólo⁴⁴. Nesse encontro a professora coordenadora de outra escola ficou responsável por organizá-lo e o tema abordado foi o trabalho pedagógico com os cantinhos. A apresentação dessa HTPC diferenciou-se da forma de como estávamos realizando nossos encontros, nos quais objetivávamos priorizar o diálogo e as trocas de experiências. Para aproximar-se do meu sentimento sobre o momento compartilho o meu registro.

Hoje a HTPC foi tensa para mim, me incomodou o modo como a outra coordenadora se referiu as professoras, ao falar sobre o trabalho com os cantinhos, na sua fala ficou claro que as professoras seriam incapazes de realizar essas atividades com a mesma organização que ela propôs, ela repetiu muitas vezes, "olha é difícil, vocês precisam se esforçar, as coisas não caem do céu, dá

⁴⁴ O pólo era composto pelos encontros de algumas escolas em uma única escola, a qual funcionaria no momento da HTPC como centro da realização dessa atividade, como há alguns anos as escolas de Educação Infantil, etapa I não tinham professoras coordenadoras e poucas professoras, as dirigentes se organizavam dessa maneira para dinamizar o trabalho. Os encontros continuavam a acontecer dessa forma em momentos que eram previstos no cronograma da HTPC feito no início do ano.

trabalho, eu fui tentando e só aprendi fazendo muitas vezes...". Nesse dia as professoras não participaram, só ouviram, e eu comecei a perceber algo diferente no olhar de algumas, eu fiquei decepcionada, eu sei que talvez, ela quisesse motivar as professoras, mas pareceu o contrário. Não gostei da HTPC, pareceu-me mais a oportunidade de se mostrar, e revelou-se outra vez a preocupação com as listas de atividades.

Talvez essa minha preocupação seja pelos últimos acontecimentos na escola, eu queria era falar de outras coisas na HTPC, e não queria que se perdesse o foco no educador, na sua postura. Não queria que as professoras novamente comessem a reproduzir o que lhes foi proposto, quero vê-las pensar e criar, eu acredito nesse espaço de formação, não naquele que propõe cópias de receitas que deram certo. Meus sentimentos eram muitos, talvez por eu estar acostumada a ser responsável por organizar as HTPC's e dessa vez tive que ceder, e ainda eu preciso entender que a outra coordenadora também têm a suas necessidades e desejos de trabalhar alguns temas, porém as professoras poderiam também contribuir, na escola algumas já trabalham assim e não tiveram oportunidade de falar, sei lá, são muitas as questões e essa semana estou mais sensível mesmo.

Ao longo desses anos aprendi a ouvi-lás, ter mais interesse em suas experiências, e quando vejo que isso não acontece eu fico desapontada. Assim, no final da HTPC, fui intrometida, e propus às professoras que trouxessem no próximo encontro suas experiências com os cantinhos para compartilharem, dessa forma, podíamos conversar e construir uma prática que tivesse mais sentido (PC1, Diário da PC, 16-06-2014).

Essas inquietações registradas no meu diário pessoal puderam ser validadas através dos apontamentos feitos por Vivi no diário de HTPC sobre esse encontro (segue abaixo), nesse momento os pensamentos de Vivi aproximam-se das minhas percepções. Isso é, sentimos algo parecido nessa HTPC, e assim não fiquei surpresa quando li o seu registro, que explicitava exatamente o que eu tinha percebido em seu olhar, assim como no olhar de algumas outras professoras, realmente naquele encontro elas estavam me dizendo algo através de seus gestos, seus olhares eram de indignação e reprovação.

Em seu registro no diário de HTPC Vivi revelou sua insatisfação:

Considereei a proposta bem interessante e super aplicável nas classes do maternal, porém o que realmente me marcou neste momento é a maneira como as pessoas reagem às perguntas, inquietações e dúvidas que surgem sobre a aplicação da proposta, pois elas geralmente reagem de maneira defensiva fazendo parecer que há indisposição do questionador para a aplicação da proposta. Isso realmente me incomodou.

Ocorreu uma argumentação insistente de que a proposta poderia ser complicada, mas era possível, o que na minha interpretação configurou-se por nivelamento por baixo, ou seja, ignorou-se nossas experiências, nosso conhecimento empírico e até mesmo acadêmico. Enfim como já mencionei, esta foi minha interpretação e eu realmente desconheço a opinião das demais professoras.

Finalmente, foi sugerido que contemplássemos esta modalidade nas nossas práticas e após aplicação durante a semana, relatássemos o ocorrido (CE1, Diário de HTPC, Vivi, 16-06-2014).

Esse encontro de formação disparou o descontentamento porque se apropriou como um espaço de políticas de formação pelo tempo zero (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999) ao buscar a qualificação dos profissionais da educação desconsiderando sua história, experiências e saberes, ao determinar a escola como espaço de transmissão de conhecimento, conhecimento esse que tem todos possuem a capacidade de aprender. Nesta perspectiva, a educação continuada que “mantém a separação entre produção e utilização de conhecimentos, entre sujeitos e conhecimentos, não só desvaloriza os saberes, mas também os sujeitos que os produzem” (p.210).

Para esses autores são os saberes produzidos na escola, junto ao outro, que iluminam as práticas mais significativas do processo de formação social e intelectual de professores e alunos, e somente a partir da construção desses saberes e conhecimentos no espaço coletivo que podem produzir as rupturas na formação técnica.

A pergunta de Vivi trouxe esses indícios, quando se referiu o porquê que tal coordenadora julgava ser tão difícil trabalhar com os cantinhos, e de maneira embaraçosa a formadora ia tentando se justificar e ressaltando ainda mais a incapacidade das professoras (apropriou-se do discurso que as professoras não querem fazer nada de diferente) e a Vivi falou que nem todas as professoras eram assim e que muitas realizavam um bom trabalho e mostravam interesse em aprender.

Passado o mal estar da HTPC, eu fiquei feliz ao ver o posicionamento da Vivi, e durante a semana conversamos, e através dessa conversa eu pude refletir sobre algumas coisas, dentre elas o quanto os educadores se sentem menosprezados se seus saberes não são considerados ou se apresentamos algo à eles achando que não são capazes de compreender. Por exemplo, foi proposta essa HTPC sobre os cantinhos, e na escola as educadoras já trabalham com os cantinhos, seria interessante se esse encontro constituísse como trocas de experiências e não como transmissão de conhecimentos ou

receitas prontas, pois, as professoras já tinham suas experiências e isso não foi considerado.

Nessa HTPC, considero que o espaço de formação foi pensado como instrução, ao se apresentar modelos de trabalho e modos de fazer sem considerar as experiências das educadoras, e ainda apontar que as professoras não querem se arriscar a aprender e fazer algo diferente. A formação não é um processo de acumulação de conhecimentos, é um processo de construção a partir daquilo que nos é significativo e atravessa o nosso cotidiano.

A formação docente não pode ser vista apenas como um processo de acumulação de conhecimento de forma estática, como cursos, teorias, leituras e técnicas, mas sim como a contínua reconstrução da identidade pessoal e profissional do professor. Esse processo deve estar vinculado à concepção e à análise dos contextos sociais e culturais, produzindo um conjunto de valores, saberes e atitudes encontrados nas próprias experiências e vivências pessoais, as quais imprimem significados ao fazer educativo (ANDRADE, 2014, p. 172).

Nessa perspectiva, podemos pensar que grandes avanços aconteceriam na formação de professores se seus saberes fossem valorizados, pois o professor deixaria de ser apenas técnico-executor e ocuparia o seu lugar na produção de conhecimento, e não de reprodução. Como professores coordenadores responsáveis pela organização dos espaços de formação na escola temos que compreender a finalidade desses momentos, sendo que o nosso discurso e ações revelam nossas concepções sobre os educadores.

Não é raro presenciar-se discursos de coordenadores que somente criticam o trabalho dos educadores, que apontam os erros e fracassos, considerando os educadores como despreparados para exercer sua função.

É preciso acreditar que a prática profissional aprende-se na interação com os outros (alunos, colegas, especialistas, etc.) enfrentando e resolvendo problemas, apreciando criticamente o que se faz e como se faz, reajustando as formas de ver e de agir, e não a partir de esquemas de ações repetitivas e rotineiras, de pobres receitas sem imaginação nem qualidade. Se não houver condições para um processo de desenvolvimento profissional, isto é, se mantiverem nas escolas, por um lado, a mediocridade de meios e recursos, a pobreza da informação que é acessível e, por outro, se os programas continuarem a funcionar como meros instrumentos rigidamente

normativos, transmissores de um saber morto, atomizado e sem sentido, não haverá avanços na formação de professores (CAVACO, 1995).

Nóvoa (2011, p. 20) defende que “é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão”, não no sentido de desvalorizar a formação acadêmica ou intelectual, mas afirmando que as “propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Para saber o que os educadores pensam sobre seu próprio trabalho é preciso oportunizar momentos em que eles se expõem e falam sobre si. Aprendi com as educadoras no decorrer dos nossos encontros que eu precisava ouvi-las, pois quando a Vivi chegou à escola, eu de início pouco a ouvi, me preocupei em dizer sobre o nosso trabalho na escola, porém ao ouvi-la fui percebendo o quanto ela era sábia, ela não tinha experiências com as crianças pequenas, mas tinha outras experiências que poderiam lhe auxiliar.

Esse processo da *fala* e da *escuta*, para FREIRE (2011) é um *sine qua* da comunicação dialógica. Assim,

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. Mas ainda, que o que tem a dizer não é necessariamente, por mais importante que seja, a verdade alvissareira por todos esperada. É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 2011, p.114).

Para constituir-se uma relação dialógica, foi preciso aprender que não era somente eu que tinha o que dizer, e ao escutar Vivi, outros dizeres iam se formando em mim, nesse momento meus pensamentos iam se organizando de forma a acompanhar as histórias e experiências do outro.

Freire (2011, p. 117), ainda explicita que:

Escutar é obviamente algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isso não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.

Como professora coordenadora e formadora na escola eu fui aprendendo a escutar as educadoras, para além das suas dimensões profissionais, conforme defende Nóvoa (1999) quando diz que é impossível alguma mudança em educação que não passe pela formação de professores, formação essa que situe o desenvolvimento pessoal e profissional ao longo dos diferentes ciclos da sua vida, ao valorizar a sua experiência.

Eu sempre tentei estar próxima das educadoras, conhecer suas histórias de vida e assim valorizar as experiências, e para isso constatei com mais afinco a necessidade de uma escuta sensível na escola, principalmente nos espaços de formação.

Sendo que umas dessas escutas foi o Diário de HTPC, já que nele foram registradas as impressões e sensações das educadoras sobre nossos encontros. Após esse último encontro permeado por desencontros o qual eu apontei anteriormente, e ainda estava descontente com o ocorrido, e resolvi reler os relatos do diário e fiquei satisfeita com a devolutiva que essas escritas estavam me dando, pois o registro reflexivo do outro despertava a reflexão sobre o meu trabalho.

Ler os registros no “Diário de HTPC” me faz de certo modo, “renascer”, é tão bom e necessário ouvir as educadoras falarem dessa forma, através do registro, pois possibilita que eu repense sobre meu trabalho na escola, e posso sentir o quanto ele tem valor, já que na medida do possível tento me aproximar das necessidades das educadoras.

Difícilmente conseguimos dar conta de tudo que achamos que seria o ideal, mas estamos aos poucos descobrindo o que é essencial.

Nas escritas no Diário as professoras parecem estar sendo bem verdadeiras, elas escrevem o que sentiram, sem ter a intenção de agradar e falar o que eu gostaria de ouvir. Apontam dificuldades, insatisfações, desejos e felicitações.

Alguns registros me fizeram pensar que, às vezes sem querer não consideramos os saberes dos professores ao abordar determinado tema, pois alguns já trabalhavam com o tema, e é necessário investigar o que o professor já sabe, ou suas experiências anteriores.

Ao falar de determinado assunto devemos tomar o cuidado de apontar as dificuldades e devemos incentivá-las a tentarem, mas não deixando a entender que elas não são capazes, como o ocorrido na HTPC de ontem. Precisamos tomar cuidado com isso (PC1, Diário da PC, 17-06-2014).

Ao reler essa escrita encontro-me a pensar sobre minha constituição enquanto professora coordenadora, o que me levava a ouvir as educadoras? A me aproximar das suas necessidades e descobrir o que é essencial? Ao investigar a partir das suas falas e ações quais as concepções, os saberes e as experiências que tinham? E assim mobilizá-las a arriscar na construção dos seus próprios conhecimentos a partir da perspectiva de um trabalho coletivo, ao buscar a parceria e a colaboração em prol de objetivos comuns.

Objetivos esses relacionados ao nosso compromisso com as crianças, ao propiciar seu desenvolvimento amplo e ao propor uma educação para a autonomia, ao considerar os pressupostos de Freire (2011): respeito aos saberes dos educandos e educadores; exigência de uma formação política, ética e estética; educar e aprender como ato de pesquisa que considera a curiosidade, a escuta, a reflexão, o inacabamento, o bom-senso, a apreensão da realidade, a alegria, a esperança, a mudança, o comprometimento, a liberdade, a autoridade, as tomadas de decisões, a disponibilidade para o diálogo, a especificidade humana e o querer bem ao outro.

Era esses caminhos que eu, professora coordenadora queria trilhar!

5.7 Prática de avaliação coletiva

No último encontro da HTPC do primeiro semestre foi proposto às educadoras o momento de avaliação do nosso trabalho na escola, e assim nós realizamos a dinâmica do jornal de parede⁴⁵, na qual as educadoras fizeram seus apontamentos a partir de três tópicos: eu critico; eu proponho; eu felicito, e após socializaram com o grupo. Nesse momento senti que muitas questões estavam sendo postas de maneira íntima e sincera, que muitos pontos eram comuns, e o maior incômodo referia-se à concepção de

⁴⁵ O jornal de parede é uma das técnicas utilizadas pela pedagogia Freinet (1998) que prioriza a organização cooperativa, considerando a escola um espaço de diálogo, escolhas e compartilhamento de conhecimentos. O artigo “O jornal de parede e o exercício da cidadania”, de Heloísa F. Zago e Tânia Laudani, publicado no livro “Palavras de professor (a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet”, organizado Gláucia de Melo Ferreira apresenta a experiência das professoras com essa prática.

educador na educação infantil, pois as educadoras explicitaram a prioridade que é dada ao cuidar no trabalho dessa faixa etária. Através do diálogo, eu fui chamando a atenção das educadoras para as necessidades das crianças, de dois e três anos, pois realmente o cuidado vai estar presente, pois eles precisam de auxílio principalmente em relação a higiene, e outro ponto que requer atenção é a proximidade com as crianças, o afeto e carinho, algo que deveria estar presente em qualquer relação humana, e especialmente na escola.

De acordo com Didonet (2003, p.09 apud COSTA, 2014, p. 103) não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar e não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora do desenvolvimento da criança, inclusive sua autonomia.

Vinha (2000) utiliza-se de dois autores para explicitar a relação da afetividade com a aprendizagem. Primeiro recorre a Piaget, o qual afirma que a afetividade é intrapessoal (motivação, curiosidade, necessidade, esforço, interesse, etc.) e interpessoal (atrações, simpatias, antipatias, etc.), e segundo apresenta as considerações de Mantovani de Assis (1982) a qual define que a afetividade da criança pré-operatória é manifestada a partir dos sentimentos de antipatias e simpatias ligadas à valorização dos outros e do aparecimento de sentimentos de inferioridade e superioridade ligados à autoavaliação, que é compreendida como troca afetiva. Para que as crianças tenham um bom desenvolvimento a afetividade torna-se essencial.

A partir da dinâmica do jornal da parede nós dialogamos sobre alguns pontos, os quais nos incomodavam, inclusive a relação entre as educadoras (monitoras e professoras), a parceria e a necessidade das professoras socializarem suas intenções e planejamentos com as monitoras. A questão da relação interpessoal é algo discutido na escola há alguns anos, e está apontada no PPP como uma das nossas prioridades de trabalho.

Antes de continuar com as discussões surgidas em relação ao jornal, gostaria de explicitar algo que desde 2013 veio interferindo na dinâmica de trabalho na escola. Algumas monitoras da rede municipal de educação de Rio Claro começaram a questionar junto ao sindicato, sobre a função pedagógica que realizavam nas escolas, alegando não terem formação adequada para realização dessa função ou ainda que não eram remuneradas para isso, e dessa forma, o trabalho com as crianças em algumas escolas do município tomou outra dimensão, e não mais aquela educativa.

Na escola durante esses anos dialogamos sobre essa situação, mas nos últimos anos houve uma gritante desvalorização do trabalho das monitoras, o que culminou para educadoras e direção da escola, um retrocesso do atendimento das crianças pequenas, pois não cabem mais às monitoras o planejamento das atividades e a formação em serviço. Na escola elas continuam a realizar as atividades ditas pedagógicas, pois acreditam que não há como dissociar o cuidar do educar, porém não há planejamento. Desse modo na escola estamos vivenciando desafios diários para que elas não se enxerguem apenas como cuidadoras ou executoras das ações sugeridas pela professora coordenadora, pois a orientação da SME em reunião com a equipe gestora é que as monitoras realizem somente o trabalho relacionado aos cuidados e as atividades de recreação.

Essa orientação, a meu ver, contraria as lutas travadas para que a creche constituísse como espaço educativo, como primeira etapa da Educação Infantil. Os documentos oficiais apontam a necessidade de qualificação das profissionais da Educação Infantil e reiteram a importância de não dissociar o cuidar e o brincar.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) aponta que a formação dos profissionais da Educação Infantil deverá considerar a LDB conforme artigo 62 o qual afirma 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1998, p.39).

Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: “até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1998, p.39).

Sendo que o próprio documento argumenta a questão quando explicita que as próprias redes de ensino terão a responsabilidade de buscar estratégias que possibilitem a formação dos profissionais que já estão atuando na escola.

Isto significa que as diferentes redes de ensino deverão colocar-se a tarefa de investir de maneira sistemática na capacitação e atualização permanente e em serviço de seus professores (sejam das creches ou pré-escolas), aproveitando as experiências acumuladas daqueles que já vêm trabalhando com crianças há mais tempo e com qualidade. Ao mesmo tempo, deverão criar condições de formação regular de seus profissionais, ampliando-lhes chances de acesso à carreira como professores de educação infantil, função que passa a lhes ser garantida pela LDB, caso cumpridos os pré-requisitos. Nessa perspectiva, faz-se necessário que estes profissionais, nas instituições de educação infantil, tenham ou venham a ter uma formação inicial sólida e consistente acompanhada de adequada e permanente atualização em serviço. Assim, o diálogo no interior da categoria tanto quanto os investimentos na carreira e formação do profissional pelas redes de ensino é hoje um desafio presente, com vista à profissionalização do docente de educação infantil. Em consonância com a LDB, este Referencial utiliza a denominação “professor de educação infantil” para designar todos os/as profissionais responsáveis pela educação direta das crianças de zero a seis anos, tenham eles/elas uma formação especializada ou não (BRASIL, 1998, p.39-40).

Passaram-se os anos, passou-se a década da educação e a questão sobre a formação das educadoras que trabalham há anos na Educação Infantil não foi resolvida, e pelo contrário algumas educadoras acreditam que houve um retrocesso, pois atualmente não lhes é oferecido nenhum tipo de curso e são raros os espaços para a formação em serviço na escola. Há concordância com o referencial quando se exige a formação, pois ela é necessária, já que trabalhar com educação é algo muito sério, mas também há de se pensar que muitas profissionais da Educação Infantil possuem anos de experiência e saberes construídos no cotidiano, saberes que as permitem ter um olhar diferenciado para as necessidades das crianças, necessidades que vão além das biológicas.

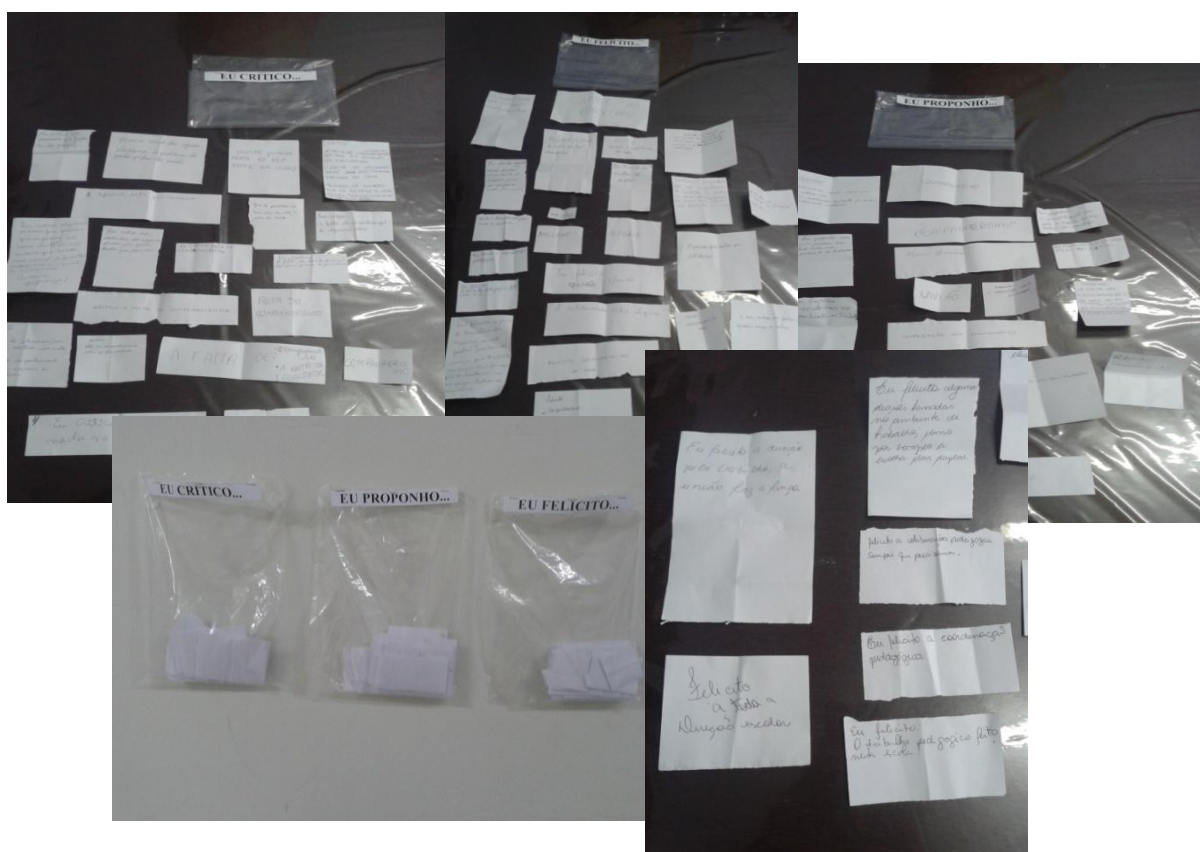
E esses saberes da experiência devem ser valorizados à medida que permitem a atuação no cotidiano e colaboram para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Segundo Tardif (2010) o saber docente é um saber plural que perpassa os saberes disciplinares, curriculares e experienciais, sendo que os saberes experienciais são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento sobre o meio, esses saberes brotam da experiência e são por ela validados.

Continuando com a realização da dinâmica do jornal de parede com o grupo de professoras destaco que foi posta a questão do trabalho das monitoras, pois elas estão imersas no nosso cotidiano e contribuem para efetivação do trabalho da escola, e por

mais que haja alguns desafios relacionados à relação interpessoal, eles são pontuais, e não acontecem somente em relação ao grupo de professoras ou monitoras, entre as próprias monitoras há problemas de relacionamento, assim como há entre as cozinheiras e as auxiliares de serviços gerais, já que conviver com o outro gera conflitos, conflitos esses que podem ser minimizados através do diálogo.

Essa dinâmica com o grupo de professoras foi muito válida, pois desvelou vários pontos sobre o nosso trabalho na escola, constituindo-se realmente um momento avaliativo, para encerrar esse momento as educadoras [professoras] felicitaram: a organização da escola, o auxílio da coordenação, o comprometimento das monitoras, pois cuidam muito bem das crianças e o reconhecimento que é um trabalho difícil e que o papel delas é essencial.

Pontos esses que se aproximaram do que foi discutido pelas outras educadoras da escola incluindo monitoras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais, auxiliar administrativo, direção e coordenação em reunião no início do ano letivo de 2014, ao avaliar o trabalho do ano de 2013, momento bem significativo para todos nós, pois passamos três horas dialogando sobre os desafios da escola, sendo que as principais questões abordadas referiram-se à relação interpessoal, a infraestrutura e organização dos espaços da escola, a participação das famílias e os modos de se relacionar com as crianças. Houve também muitas felicitações principalmente em relação ao bem estar das crianças, à alimentação, à limpeza dos ambientes e ao trabalho da equipe gestora.



O registro acerca da dinâmica do jornal de parede no diário de HTPC foi feito por mim, e ele elucida o que foi apontado e meus sentimentos em relação ao encontro.

Esse foi o último HTPC do primeiro semestre, e para refletirmos um pouquinho sobre esse primeiro semestre foi realizada a Dinâmica “Jornal de Parede”, na qual as professoras apontaram suas percepções a partir dos enunciados: “Eu critico...”, “Eu proponho...” e “Eu felicito...”. Após o registro das professoras foi solicitado o compartilhamento dessas percepções, e iniciamos com o “Eu critico...”, esse momento é bem difícil, pois ouvimos coisas, críticas, que não gostaríamos, normalmente são os mesmos problemas, questões difíceis de serem solucionadas, pois também depende do outro, assim conversamos sobre a função social da escola e de seus educadores, principalmente ao que se refere na relação com o outro – colega de trabalho e educandos, e suas responsabilidades, às vezes, surge o sentimento de impossibilidade, inutilidade e incapacidade por não dar conta de algumas situações, mas aos poucos, reavivamos nosso compromisso, e pensamos sobre as melhores ações para que alguns “problemas” ou práticas mudem. No “Eu proponho” e no “Eu felicito” enxergamos uma luz no fim do túnel com ideias e sugestões que demonstram que é possível fazer diferente, e com o elogio das coisas que são boas. Nem tudo está perdido... Brincadeirinha! Esses momentos são importantes para repensarmos sobre nossa responsabilidade e compromisso, e permite que todos possam expor suas opiniões e a partir delas podemos dialogar. Eu sai bem angustiada desse encontro, em conflito, mas acredito que logo o equilíbrio se estabeleça novamente. Estou tentando fazer o melhor (CE1, Diário de HTPC, Keila, 07-07-2014).

O jornal de parede como momento de avaliação do trabalho realizado no primeiro semestre apresentou principalmente os conflitos e desafios que vivenciamos no nosso cotidiano, e quando aponto “os mesmos problemas” refiro-me a espera por uma criança ideal e a relação interpessoal. Dialogar sobre essas questões era inerente ao meu trabalho como professora coordenadora, porém em alguns momentos eu sentia-me cansada, e os sentimentos de impossibilidade, inutilidade e incapacidade também tomavam conta de mim, pois de imediato eu não conseguia dar conta de algumas situações, mas aos poucos, através de pequenos movimentos, eu me reconstruía e reaviva-me, buscando junto às educadoras propostas de “solucionar ou amenizar os problemas”.

Como participante desses encontros eu também fazia os meus registros no diário de HTPC, e vejo esse momento da escrita como aquele capaz de nos colocarmos diante

de nós mesmos e dos outros, diante de nós ao refletirmos sobre nossa atuação e diante do outro ao nos desvelar, e acredito que esse movimento mais íntimo possibilitado pela escrita consentiu nossa aproximação e uma relação verdadeira. Aprendi que se eu pretendo que as educadoras digam sobre seus sentimentos, desejos, angústias e satisfações é preciso que eu também o faça. Nesse registro sobre o encontro avaliativo eu apontei minhas angústias e inquietações, de maneira que elas pudessem compreender que nosso trabalho não é fácil, e que muitos sentimentos que elas possuem, eu também tenho, mas que a partir do comprometimento de cada uma, nós podemos realizar mudanças.

5.8 Literatura: revelando histórias de vida, revelando olhares

O movimento de dialogar e trocar experiências continuou sendo nosso pilar nos encontros, pois esse movimento permitiu às educadoras dialogarem, se posicionarem e a construírem o trabalho pedagógico coletivamente, pois cada uma contribui com os seus saberes e suas experiências, mesmo quando a partir da leitura de um texto teórico ou literário, pois nos encontros também trabalhamos crônicas, tais como “História de um olhar” e o “Menino do alto”, de Brum (2006)⁴⁶.

A intenção com as crônicas era reviver um pouco a memória das educadoras e possibilitar as trocas em grupo e a sensibilização, primeiro foi “História de um olhar”, uma história marcante para mim, pois eu já havia lido essa crônica algumas vezes: em uma disciplina da pós-graduação; no curso oferecido às coordenadoras e vice-diretoras; e na reunião na escola, a qual participa o grupo de educadores, com exceção das professoras. E em todos esses momentos de leitura da crônica eu me comovia, de tal maneira que sentia diversas sensações atravessarem o meu corpo inteiro, no curso de extensão já referido (UNESP) e na reunião na escola eu terminei a leitura emocionada, com lágrimas rolando, assim essa história é algo especial para mim, e eu resolvi compartilhar também com as educadoras na HTPC.

Nesse encontro a leitura da crônica foi realizada por Van, após leitura e olhos marejados de lágrimas foi proposto que as educadoras fizessem um registro sobre o que

⁴⁶ Eliane Brum é jornalista e cronista, nascida em Ijuí, em 1966, Rio Grande do Sul, que ganhou mais de 40 prêmios nacionais e internacionais por retratar o extraordinário da vida cotidiana e anônima.

elas sentiram ao ler essa história, e que contassem parte de sua história como educadora, escrevendo sobre algum momento que recordassem e que as marcou.

Os sentimentos despertados foram muitos e as histórias narradas revelaram situações as quais vivenciamos como educadora e ser humano. Destaco alguns trechos sobre os sentimentos que surgiram a partir da história:

Também através dessa leitura pude refletir que mais do que ensinar a ler e escrever é preciso ouvir os apelos silenciosos dos alunos e o quanto é importante ensinar com amor mostrando que sempre é possível fazer a diferença (EP6, Zeza, 11-08-2014).

Senti que cada um tem seu valor, seu lugar no mundo, quanto mais a pessoa é desvalorizada mais ela se afunda. Um simples Shãr "resgatador" faz milagres e esses milagres são propagados e contaminados como uma fonte nova de esperança [...]

Antes de transmitir conhecimento e informação devemos fortalecer as bases na vida das crianças com amor, proteção e respeito (EP6, Van, 11-08-2014).

Evidentemente me emocionei e acabei sendo invadida por um misto de sentimentos, questionamentos e divagações [...]

Questionei-me sobre meu olhar, sobre o olhar que lanço para as crianças e pensei como elas se veem refletidas em mim [...] eu sempre me pergunto como tem sido minha passagem pela vida das crianças e o que vai ficar de mim nelas. Lendo esta história, este receio cresceu em mim, por outro lado me tranquiliza porque me faz ter certeza que ainda sou capaz de olhar ao redor e sair de dentro de mim, do meu mundinho e ver o outro.

Na verdade é um receio que me ajuda a enxergar o outro, e me sensibiliza. É um receio que na verdade é um cuidado e não me tornar insensível. Ainda ontem conversando em casa, com familiares, comentei que o Gabriel⁴⁷ estava bem diferente de quando o conheci. Hoje ele ouve e se manifesta muito menos que antes através de ações agressivas e eu acredito que isto se deva por conta da maneira como cada uma de nós, lá na sala o vemos e o tratamos (EP6, Vivi, 11-08-2014).

Meu sentimento ao ler a história é renovação, esperança e credibilidade de que nos professores fazemos a diferença para alguns alunos, que somos capazes de ajudar, guiar e fazer florescer um ser humano melhor, criativo e capaz de ter esperança num futuro incerto [...]

⁴⁷ Gabriel, nome fictício de um aluno da escola que para as educadoras demonstrava agressividade em algumas situações.

Às vezes lendo histórias como estas, me conscientizo do tamanho do poder de influenciar a vida de algumas pessoas que os professores têm seja através de palavras, gestos e ações (EP6, Si, 11-08-2014).

Nas escritas das educadoras sobre a crônica ficou evidente a importância do olhar, o qual Van apontou como *shar* “resgatador”. A crônica possibilitou trazer as vivências e experiências das educadoras, e essas escritas puderam revelar suas concepções de educador e educando, ao apontar o quanto é necessário ouvir os alunos e seus “*apelos silenciosos e a escola para além de ensinar a ler e a escrever e transmitir conhecimento e informação*”. Esses apontamentos nos permitiram e permitem refletir sobre que condições os alunos aprendem? E novamente reaparece a questão: basta ao professor dominar os conteúdos? As educadoras nas suas escritas nos dizem que não, pois o ensinar perpassa o afeto, a proteção, o respeito, a sensibilidade, o compromisso e assim o olhar “*que lanço para as crianças*”.

A história trouxe para Vivi a indagação sobre como tem sido sua passagem pela vida das crianças, e ela constatou que o olhar tem capacidade de mudar as pessoas, ao citar a mudança de comportamento de uma criança. E o mesmo parece ter acontecido com as outras crianças que marcaram as histórias de vida das educadoras Zeza, Si e Van, pois a socialização dessas escritas nos comoveu, e me permitiu olhar para os olhares de cada uma delas, um olhar que refletia a esperança.

As narrativas trouxeram parte da vida das educadoras, suas histórias na escola, histórias de: indisciplina, superação, perseverança, tristezas e aprendizado.

Ainda ao relatar suas histórias a partir da leitura da crônica, Vivi aponta sobre as crianças consideradas indisciplinadas pelas funcionárias de uma escola em que trabalhou.

Considereei isto importante porque me fez olhar para os dois, da minha maneira, do meu modo, e me faz refletir sobre a importância do afeto para com as crianças.

Eu sei como cada uma delas me tocam, me afetam, então penso também como estou afetando elas. Não posso e não quero ser uma influência negativa. Não quero afetá-las negativamente e me tornar uma lembrança ruim[...]

É importante que você saia um pouco ou muito de dentro de si e olhe, veja a maneira como a criança se vê em você. Nesta busca, às vezes eu me decepção e procuro refazer meu modo de agir. Tento mudar, fazer de outra forma. Em outros momentos durante essa busca pelo olhar da criança, eu fico feliz e realizada porque talvez... assim... eu não passei incólume pela vidas dos meus educandos... e talvez... assim... pensando eu possa ser uma lembrança boa na vida deles (EP6, Vivi, 11-08-2014).

Van nos conta sobre sua primeira experiência como professora, e o olhar que teve para os alunos:

Cheguei com a cara e a coragem e na bagagem a vontade de ajudar as pessoas a retomarem seu valor na sociedade. Fui de ônibus e não sabia se tinha ônibus para a volta.

Na porta da escola deparei com tudo escuro e somente o zelador ali. Ele me atendeu e disse o que eu queria. Come assim! Quero entrar e dar minha aula! Mas para quem?

Então descobri que os alunos se rebelaram com a saída da professora anterior e resolveram não voltar a estudar. Se eles não voltassem perderia meu contrato e a chance de ter uma sala só minha.

O Seu José, o zelador, conhecia os alunos do bairro e se propôs em me ajudar. Por incrível que pareça fomos em muitas casas, me apresentei, falei da importância das aulas e o quanto isso era bom e que juntos poderíamos nos dar bem.

Comi cafés, comi pães e biscoitos. Foram três dias de peregrinação e na semana seguinte, dez alunos voltaram para a escola, dias depois vinte, logo trinta e em um mês cinquenta ou mais alunos não cabiam na sala, cada um em um nível e como fazer então!

Realizei avaliações conforme o conhecimento deles e a prefeitura (secretaria) resolveu chamar mais uma professora.

Adivinha quem é? A Maria e juntas trabalhamos o ano todo. Ela com 1ª e 2ª séries e eu 3ª e 4ª séries.

No meio do ano, a escola abriu salas de 3ª séries a 8ª séries devido a procura e hoje a escola é referência na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Santa Gertrudes.

Ví alunos concluírem o ensino fundamental e isso foi maravilhoso. Sem querer ajudei no início desse marco para a educação dos jovens e adultos desanimados e sem esperança.

Jamais esquecerei o rostinho deles com medo e vontade de aprender. Trabalhei de 2006 a 2010. Foi maravilhoso (EP6, Van, 11-08-2014).

Ao relatar a situação de um menino considerado terrível pela escola, que já tinha vivenciado aos oito anos cenas de drogas, prostituição, estupro, assassinato, a Si revelou que ao saber da história de vida desse menino, ela passou a enxergá-lo como uma criança, um menino assustado, abandonado pela família, uma criança necessitada de carinho, atenção e compreensão, e assim sobre esses momentos da sua vida nos diz que:

[...] fizeram repensar no meu modo de agir e pensar, mas no caso dessa criança, só me fez entender melhor que se ensina coletivamente, mas cada criança é um ser humano diferente, com histórias de vida diferente, com necessidades diferentes sendo nós professores que temos por dever entender e procurar como diz no texto anterior [história de um olhar] permitir que a criança se veja refletida no nosso olhar (EP6, Si, 11-08-2014).

Com os trechos dessas histórias de vida percebemos que educar é uma aprendizagem constante e de enfrentamento ético, social e político, é aprender a ser educador na interação com as crianças, ao ouvi-las, ao observá-las, ao sentir as sensações que essa relação permite. Como explicita Vivi um sair de dentro de si e ver a maneira como a criança se vê em você: a criança como espelho, e assim acreditar que ser educador é ultrapassar as barreiras da escola, assim como Van, é buscar, é enfrentar as adversidades, é movimentar-se, é ser humano, é humanizar-se.

Outra crônica que lemos durante o ano na HTPC foi a “O menino do alto” da mesma autora, uma história que retrata as injustiças, a qual nos trouxe também a possibilidade de nos sensibilizar diante da dura realidade marcada pela desigualdade. Após explicitar o quanto se sentia pequena diante das personagens da crônica, Vivi registrou sua revolta sobre a situação do menino e de muitos outros meninos, os quais lhes são tirados o direito de viverem com dignidade e se mostrou com medo de aceitar o discurso que naturaliza a desigualdade e a vê como normal. Assim, ela nos apresentou:

Que medo de aceitar estes discursos. Que medo de me resignar. Que medo de ser cercada por pessoas que difundem discursos que banalizam a dor e outro. Eu quero continuar sentindo este medo, porque é um receio bom. É um receio que me faz ver o outro [...]
No ambiente escolar, eu penso que os professores devem ser assim como a enfermeira que choca e não aceita a condição do menino. Eu penso que o

professor deve dar voz ao outro e que jamais minimize a vida do outro às "coisas da vida".

Para mim, o papel do professor é este: não se calar, não se resignar, não aceitar discursos, não reproduzir discursos. Refletir sempre e possibilitar a reflexão do outro.

Construir ou ajudar a construir uma realidade e sociedade melhor (EP10, Vivi, 17-11-2014).

Para Van, a história do menino do alto trouxe a lembrança de outro menino, ela relatou: “quando li a história de Leandro, lembrei-me de um caso que presenciei. Tão parecido, mas com um final mais triste, a história de Vinicius, um filho de uma aluna do EJA”:

O menino era peralta adorava brincar e participar da escola da mãe. Esperto como só ele.

Começou a sentir dores nas pernas, ia ao médico e como Leandro sofreu a negligência de um bom cuidado médico, carregou consigo a marca de ser pobre. A desigualdade em nosso país é gritante.

Quando as dores aumentaram muito, Vinicius foi encaminhado ao Beldrini. Era câncer. Teve sua perna amputada, mesmo assim tentava jogar bola com muletas, mas o problema se agravou.

A família pobre e simples sofria em ver o menino se definhando. O câncer se espalhou e um dia o menino pediu para a mãe acender a luz do quarto. Estava cego.

Vinicius nos deixou com onze anos e até hoje lembro que o menino vibrava com pequenas coisas.

Leandro ainda tem esperança!

Mas o “Brasil” há esperança na superação das desigualdades?

Até quando vamos ver sonhos interrompidos pelo descaso, pela pobreza e a falta de condição para a vida.

Deixemos as reclamações e as brigas por pequenas coisas e lutemos por vidas e vidas. Principalmente as vidas de nossas crianças. (EP10, Van, 17-11-2014).

A vida dos educadores é marcada por muitas histórias, e trazer a tona essas histórias permite além de conhecer suas histórias de vida, a aproximação, e essa aproximação não é só sobre a vida profissional, mas desvela o humano presente no educador.

Eu percebi através desse movimento que as histórias de vida das educadoras dão vida a escola. Através desses relatos foi permitido um retorno ao passado que lhes

deram força para o futuro, constituindo-se um processo formativo de conhecimento de si e do outro e de posicionamento no mundo: ao não contribuir com a desigualdade e lutar por uma vida digna.

5.9 Estudar em grupo e no grupo

Uma das escritas feitas em HTPC teve a intenção de nos dar a devolutiva de alguns temas trabalhados e estudados nas HTPC's, tais como: cantinhos, atividades na área externa e resolução de conflitos, temas abordados a partir das necessidades e interesses das educadoras. Através dessas escritas pudemos compreender alguns objetivos dos espaços de formação na escola: a articulação entre teoria e prática; trazer as experiências e saberes das educadoras; promover um espaço de diálogo e apresentar a escola como um espaço de e para todos, estudando para melhor argumentar as escolhas e ações que assumimos. Assim, nessa escrita as educadoras explicitaram o modo como estavam organizando a sua prática, revelando se esses encontros foram significativos.

Cantinho: eu já estava tentando organizar a turminha em cantinhos, pois um dos pontos positivos é que diminui a quantidade de crianças, facilitando o trabalho e o entrosamento entre eles.

Resolução de conflitos: apesar de trabalharmos, ou melhor termos consciência do que deve ser trabalhado com os alunos, no dia-a-dia acabamos por nos perdermos e nem sempre praticar, por isso foi muito bom esse tema para dar um chacoalhada e observarmos nossos procedimentos (EP7, Si, 29-09-2014).

Cada HTPC que temos, estudamos, trocamos ideias e debatemos assuntos importantes dentro da nossa área é muito positivo. Como diz o ditado: "Uma andorinha só não faz verão".

Todas nós temos grande participação nos estudos, uma ampliando a visão da outra e cada ideia sendo adaptada a realidade vivenciada.

Os cantinhos são prazerosos tanto para os alunos como para as educadoras. Acredito que os cantinhos fortalecem vínculos, fantasias e a autonomia.

Para nossas crianças é essencial o trabalho na área externa, não somente os pequenos, mas a etapa I necessita de espaço, ampliar seus movimentos, expressar a coordenação motora, explorando o corpo e as ações para que os mesmos contribuam nos anos seguintes.

Conflitos se dão em todas as faixas etárias, cada qual com características diferentes. Cabe a nós permitirmos e intervirmos nos conflitos, quando necessário e viabilizar que as crianças resolvam seus problemas possibilitando estratégias para a autonomia.

Os temas tem tudo a ver com o dia-a-dia na escola, e através das conversas em grupo, ouvindo as experiências podemos promover atividades que sejam significativas para as crianças e estabelecer o respeito num ambiente em que passamos horas diárias (EP7, Van, 29-09-2014).

Pontuando os pontos positivos, em relação aos cantinhos, considerei importante para lembrar algumas ideias que havia realizado durante esses anos de magistério e também foi importante para me familiarizar com a metodologia das escolas da rede de Rio Claro. Não penso que houve ponto negativo, porque gosto muito de estudar e aprender e para mim qualquer momento de troca e conhecimento é válido.

Lembrando da HTPC da área externa também não vejo ponto negativo, não vejo porque eu gosto muito do tema e como me encanto fácil, não consigo observar isto, rs.

Em relação aos pontos positivos considerei super importantes porque me fez refletir sobre a importância do movimento e como essas vivências do brincar influenciam as vidas das crianças.

Sobre a resolução de conflitos, foi super relevante para refletir sobre meu comportamento com as crianças e como posso ajudá-las a alcançar consciência moral.

Estes temas foram super importantes para refletir sobre minha metodologia na sala com as crianças e tornar o processo de ensino-aprendizado da criança.

Os cantinhos, a resolução dos conflitos e as atividades externas colaboraram para dar auxílio ao meu trabalho e torná-lo mais interessante para as crianças (EP7, Vivi, 29-09-2014).

Nas suas escritas sobre os estudos desenvolvidos no espaço de formação, nas HTPC's, as educadoras registraram suas opiniões e revelaram suas vivências e crenças. Por exemplo, Si disse que já estava trabalhando com os cantinhos, e destacou ser uma estratégia facilitadora do trabalho pela quantidade de crianças, a meu ver essa estratégia evidenciou a organização do trabalho pedagógico, pois os cantinhos possibilitaram a delimitação dos espaços na sala, e assim as crianças puderam interagir mais com os colegas e educadoras, essa organização trouxe segurança tanto para as crianças, como para as educadoras, e as crianças começaram a aproveitar mais os espaços e a ocupá-los

sem tanta euforia, começaram a se focar no brincar e nesse processo construíram muitos conhecimentos através da imaginação, da representação, da imitação, da socialização e etc, o trabalho tornou-se visivelmente mais prazeroso.

Para Vivi a formação sobre os cantinhos reavivou sua memória dos tempos de magistério, e ainda em uma memória mais recente o fato ocorrido no encontro da HTPC sobre o tema, o qual anteriormente eu apontei, Vivi registrou que não houve ponto negativo, pois apesar da tensão vivenciada nesse espaço foi possível ampliar o conhecimento.

De acordo com Vinha (2000) o trabalho com cantinhos ou atividades diversificadas consiste em oferecer simultaneamente às crianças várias atividades que podem ser realizadas individualmente ou em pequenos grupos, atividades que são escolhidas pelas crianças conforme as opções existentes naquele dia, esses espaços garantem o interesse e aprendizagem da criança, pois leva a criança a buscar, a descobrir. Assim, o professor estará respeitando o ritmo de trabalho de cada criança, pois aquele que terminou uma atividade, já inicia uma nova em outro cantinho sem precisar ficar esperando o outro.

O tema resolução de conflitos fez com que as educadoras observassem e refletissem sobre sua postura, que está diretamente atrelada ao desenvolvimento da moralidade infantil, aos modos como nos relacionamos com as crianças. É interessante pensarmos sobre o que nos trouxe a Si quando fala que no dia a dia nos perdemos e não trabalhamos outros aspectos inerentes à aprendizagem da criança, aprender é amplo e envolve muitas dimensões, as quais precisam ser valorizadas e trabalhadas no cotidiano da escola, tal como os aspectos social e afetivo, importantíssimos para o desenvolvimento das crianças.

Van também me disse muito nessa sua escrita começando por “*uma andorinha só não faz verão*”, ela conseguiu através de um ditado popular sintetizar o movimento o qual estávamos fazendo, o de considerar a escola um lugar *de e para* todos, a intenção era de que todos sentissem-se responsáveis pela escola, uma responsabilidade enquanto educador, uma responsabilidade social, uma responsabilidade com as crianças. É necessário que todos tenham sonhos para essa escola e se organizem para alcançá-los. Van ainda aponta a grande participação das educadoras nos encontros de formação e a abordagem de temas cotidianos, presentes em nossa realidade.

Trazer as experiências das educadoras e seu dia-a-dia permite a valorização dos seus saberes, o acompanhamento das suas práticas e a busca por outras possibilidades do fazer cotidiano e reelaboração do fazer pedagógico, através da reflexão.

5.10 Documentação pedagógica: o que nos revelam as imagens?

Dando continuidade ao nosso trabalho, antes de encerrar o ano, nos encontros das HTPC's nós realizamos o que as professoras intitularam de "autoavaliação", a proposta era que nas HTPI's separássemos algumas fotos que ilustrassem o trabalho realizado por elas durante o ano, para que nas HTPC's as fotos fossem apresentadas e comentadas, dessa forma, as educadoras fariam sobre seu trabalho e o grupo também contribuiria com colocações que achassem pertinentes.

As fotos como parte da documentação pedagógica da escola tornou-se um registro vivo das práticas das educadoras, de tal forma que por meio delas era possível revisitar as experiências, recriando novas interpretações sobre o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Ao estar com as educadoras e auxiliá-las nas escolhas das fotos nas HTPI's foi possível vivenciar um momento de dialogar acerca das nossas memórias e as mudanças que ocorreram na nossa trajetória na escola durante aquele ano. Para Hoyuelos, 2006 (apud FOCHI, 2013) a documentação revela questões que a escola deve argumentar, uma escola que além das palavras, pensa, reflete e aprende no caminho a colocar-se em uma discussão pública, capaz escutar e dialogar com a democracia.

Segundo Gandini e Goldhaber (1999, p.151)

A documentação constitui uma ferramenta indispensável para que os educadores possam construir experiências positivas para as crianças, facilitando o crescimento profissional e a comunicação entre os adultos. A documentação serve para confirmar algo que nós consideramos relevante: dar prova disso e comunicá-la. Na educação infantil, quando documentamos algo, estamos deliberadamente optando por observar os acontecimentos em nosso ambiente a fim de pensar e comunicar as surpreendentes descobertas do cotidiano das crianças e os extraordinários acontecimentos que ocorrem nos lugares em que elas são educadas.

O registro seja através das escritas, das fotos, dos vídeos é um instrumento essencial para avaliar o processo educativo e projetar-se para o futuro. A análise dos

registros permite emergir saberes e conhecimentos que orientam as propostas de trabalho das educadoras.

Gandini e Goldhaber (1999) consideram a potência do registro para uma avaliação autêntica das ações do cotidiano, ao rever a documentação as educadoras podem comparar suas previsões com as ideias emergentes, destacando através do seu olhar o processo desenvolvido pelas crianças na exploração do seu mundo, das suas experiências e dos seus projetos, avaliando não somente o que as crianças sabem, mas também o caminho que as levam ao saber.

Para as autoras somente através da observação e da escuta atenta e cuidadosa, nós podemos encontrar uma forma de realmente olhar para as crianças e assim, conhecê-las, respeitando o que elas querem nos dizer, antes mesmo de desenvolverem a fala. Dessa forma, meu registro mostra esse processo documental e avaliativo.

Ao separar as fotos, falar sobre o trabalho com as colegas e perceber o quanto “erraram e acertaram”, as educadoras disseram que puderam ver a sua evolução. Foi interessante, pois elas não tiveram receio de se expor, mostraram-se abertas, e muitas vezes falaram: se fosse hoje eu faria tal atividade diferente; eu poderia ter feito isso ou aquilo, mas me preocupei com outras questões, pois estava preocupada com o comportamento das crianças; privei muitas vezes a participação das crianças...

A professora Vivi foi a que mais falou nesse encontro, ela se questionou tanto, foi um encontro bem legal (PC1, Diário da PC, 25-11-2014).

Rever as fotos com o grupo, no momento da HTPC foi um movimento gratificante e satisfatório, minha intenção era que nos apropriássemos mais uma vez de um espaço de reflexão sobre o trabalho realizado durante o ano. Durante a apresentação das fotos, as educadoras foram fazendo as suas considerações, em alguns momentos disseram que poderiam ter feito diferente, em outro que se sentiram satisfeitas e felizes, e assim observaram suas mudanças ao longo do ano. Foi interessante perceber as falas sobre si, ao observar as primeiras atividades realizadas no início do ano, e depois de um tempinho no encontro uma estava falando sobre a outra, e percebemos o quanto cada uma contribui para a aprendizagem do grupo e para o trabalho coletivo.

Alguns trechos dos registros das educadoras sobre esse momento de “autoavaliação” nos oportunizaram a reflexão sobre o trabalho realizado.

Parece que foi ontem que meu encontro com as turmas aconteceu. A rotina foi sendo aprendida aos poucos, o interesse e a curiosidade foram ganhando forma e foco.

Avalio que muito do que conquistamos tornou-se possível por serem crianças que gostam de criar e aprender juntos. São afetivos e alegres. Nossas aulas sempre foram temperadas por muitas risadas e sorrisos [...]

As atividades no decorrer da rotina são organizadas de modo que possibilita o desenvolvimento psíquico, físico, emocional e psicológico das crianças, com a finalidade de desenvolver como sujeito que brinca, aprende e inventa, com direitos à formação integral [...]

[...] o educador deve participar da atividade com seus alunos, demonstrando prazer, pois, tal atitude lhe possibilitará maior intimidade, fazendo com que seja encarado pelos alunos como um companheiro.

Penso que diante de tudo que realizei com os alunos, alguns momentos geraram pequenos conflitos e desejo de realizar de outra maneira algumas atividades, talvez poderia ter sido diferente [...] (EP8, Zeza, 17-11-2014).

Minha postura foi de que as atividades fossem planejadas de acordo com a faixa etária das crianças, respeitando seus interesses e curiosidades. Não somos perfeitos, mas acho que todo educador deve pensar e repensar suas atividades, aperfeiçoando ou modificando suas estratégias para um bom trabalho.

Quanto à participação dos alunos, creio que todos, uns com mais intensidade, mas no geral, participaram e interagiram em todas as atividades, desde a roda de conversa, até a execução final dos trabalhos. Falaram, questionaram, brincaram, experimentaram e o principal: se sentiram importantes e felizes na construção das atividades [...]

Creio que algumas marcas positivas meus alunos levaram para sempre [...] (EP8, Van, 17-11-2014).

Refletindo sobre minha postura enquanto educadora [...] posso afirmar que tentei possibilitar em todas estas atividades a conquista gradativa da autonomia, o despertar da curiosidade, o encorajamento da fala, a manifestação daquilo que as crianças ouvem... Se eu consegui alcançar estes objetivos? Penso que dentre as atividades [...] algumas sim e outras não.

Muitas das atividades que realizei e que não deram certo faltou promover a participação da criança de maneira ativa. No início do ano letivo, por insegurança e talvez desconhecimento, eu planejava as atividades, mas não contemplava a participação ativa da criança. Eu me preocupava muito mais com o resultado final que o processo, e por isso não considerava a minha interação com as crianças. Claro que eu percebia que algo não estava certo, visto que as crianças só estavam assistindo a atividade. Sempre procurei

refletir sobre em que estava errando, e nesta reflexão, percebi que poderia participar com as crianças e não apenas assisti-las ou elas me assistirem [...] Eu me preocupava muito com o tempo, assim as atividades eram planejadas para manter as crianças ocupadas no tempo que estavam na classe [...] Enfim... Sei que não fui a melhor das professoras em algumas atividades, porque as atividades aconteciam no sentido do passar o tempo e não de promover o desenvolvimento da criança, porém isto sempre me incomodou e este incômodo funcionou como uma mola para fazer algo melhor. As HTPCs também me ajudaram bastante (EP8, Vivi, 17-11-2014).

Esse momento de “autoavaliação” trouxe à tona as experiências vivenciadas por nós ao decorrer do ano, as fotos revelaram nossas concepções acerca das crianças e a nossa postura enquanto educadora. Já nessas últimas escritas no final do ano, eu pude compreender que as falas das educadoras aproximaram-se das minhas falas e dos argumentos apontados nos documentos e textos os quais havíamos estudados, tais como: formação integral, intimidade, interesse, curiosidade, autonomia...

Nessa relação construída entre nós (educadoras e professora coordenadora) foi possível retornar a nós mesmas, a partir da enunciação das palavras do outro. As palavras do outro como eco em nós (CHALUH, 2008), como vozes que ganharam forças por meio das suas ações, isso é, essas palavras não só habitaram o mundo dos discursos, mas primordialmente o mundo da vida.

Para Geraldi (2005 apud CHALUH, 2008, p. 111) a importância de salientar a reelaboração da atividade que cada sujeito realiza com as suas contrapalavras, “isto é, com as palavras de que dispõe como se fora seu arsenal, seu conjunto de meios com que cria as compreensões de cada situação específica, o que lhe exige um trânsito entre o geral e o particular”.

Bakhtin (2003) apresenta que as palavras e as contrapalavras vão sendo apropriadas pelos sujeitos, sendo reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias-palavras” com o auxílio de outras “palavras-alheias”, e em seguida as minhas palavras já perdem as aspas e apresentam-se por meio da índole criadora. O papel dos encontros, dos processos de formação, dentre outros permitem a auto-expressão e a tomada de consciência, através das palavras que se tornam próprias (de nós mesmos).

Essa “autoavaliação” foi um presente, um produto final, porém não acabado do processo contínuo de formação o qual vivenciamos ao longo do ano. Ao retornar para as escritas percebi que algumas marcas foram deixadas, questões semelhantes

aproximaram as educadoras, principalmente em relação às crianças, isso é, o olhar delas para essas crianças interessadas e curiosas, que precisavam participar do processo de ensino-aprendizagem ativamente e sentirem felizes ao ter a oportunidade de falar, questionar, brincar, experimentar, manifestar-se e construir sua autonomia, tudo isso temperado com “*muitas risadas e sorrisos*” (Foi um momento único para mim quando li essas palavras tão preciosas).

Ficou evidente também a relevância da aprendizagem cotidiana e a tomada de consciência, e o quanto as educadoras construíram seus saberes ao vivenciarem a rotina e ao se comprometerem com os espaços de formação, as HTPC's ajudaram, pois as educadoras mostraram-se dispostas a se mobilizarem, a experimentarem e a refletirem.

Um educador revela-se comprometido e responsivo quando o incômodo o faz avaliar sua prática na intenção de aperfeiçoar-se, na busca por compreender o que é inerente a sua função, tal como possibilitar a formação integral das crianças, a partir da interação, da intimidade e do companheirismo.

Sabemos que como educadores não daremos conta de tudo, talvez não atingiremos todos os nossos objetivos e nem a todos. Mas no nosso “mundinho”, no micro, nós podemos fazer a diferença, se constantemente tivermos dispostos a dialogar, a trabalhar coletivamente e a refletir sobre o papel da escola que não deve ser o de controle, o de deixar as crianças ocupadas ou passando o tempo sem experimentá-lo.

5.11 Avaliação dos espaços de formação: do instituído ao constituído

No penúltimo encontro do ano da HTPC as educadoras foram convidadas a avaliar os espaços formativos instituídos na escola, a partir de seis perguntas:

- 1) A formação na escola esse ano foi importante para você? Por quê?
- 2) Quais os sentidos atribuídos por você à: HTPC, HTPI?
- 3) Esse ano vocês sentiram falta de algum espaço de formação na escola, tal como reunião pedagógica? Por quê?
- 4) As escritas (sobre os textos discutidos, sobre o processo ensino-aprendizagem, o diário de HTPC, dentre outras) realizadas nos momentos de formação e após, lhes trouxeram alguma contribuição? Quais?
- 5) Gostaria de fazer algum comentário?
- 6) Sugestões para os momentos de formação na escola para o próximo ano.

Tinham-se dúvidas sobre a necessidade de avaliar esses espaços através desse questionário, já que através das escritas realizadas durante o ano e dos nossos diálogos foi possível levantar indícios que revelaram a potencialidade desses encontros, mas como no final de todo ano há esse momento de avaliação, resolvi me arriscar e propor essa avaliação sobre os espaços de formação, pois sobre o trabalho pedagógico já tínhamos feito, na “auto avaliação”. E assim, as respostas das educadoras me trouxeram apontamentos relevantes sobre o meu trabalho, sobre o nosso trabalho e destaco aqui quatro questões.

Na primeira questão sobre a importância da formação elas declararam que sim, e destacaram a reflexão e a possibilidade de se tornar um bom profissional.

Sim. Porque, além da aprendizagem de novos recursos, foi possível também fazer uma reflexão sobre a minha prática pedagógica, pensei em tantas coisas que nunca havia parado para pensar. Esse conjunto de aprendizado e reflexão foi um estímulo para que eu melhore cada vez mais o meu trabalho com os alunos, e isso foi muito gratificante para mim (EP11, Zeza, 15-12-2014).

Sim. Tanto os textos como as discussões foram importantes para a nossa formação. Conversamos e pensamos sobre nossa postura, sobre os alunos e o cotidiano nesta faixa etária (EP11, Van, 15-12-2014).

Sim, porque me ajudou a compreender melhor a prática na sala de aula nesta etapa da Educação Infantil. Também fortaleceu conteúdos que vi na faculdade e me ajudou a refletir sobre minha postura e o tratamento das crianças (EP11, Vivi, 15-12-2014).

Os sentidos expressados na segunda questão foram em relação aos momentos específicos de formação na escola, um momento coletivo e outro individual, e as escritas mostraram que foram importantes, pois em relação à HTPC:

[...] permitem que os professores troquem experiências com os outros educadores desenvolvendo assim uma aprendizagem colaborativa (EP11, Zeza, 15-12-2014).

Troca de experiências, conversa sobre o planejamento, a realidade de cada sala e temas importantes para o nosso trabalho (EP11, Van, 15-12-2014).

[...] é uma excelente oportunidade de troca. É uma oportunidade de aprender, refletir, trocar experiências, impressões e também é um momento de esclarecer dúvidas através da experiência de algum colega (EP11, Vivi, 15-12-2014).

Assim, as HTPC's permitiram a trocas de experiências entre as educadoras, algo que foi valorizado pelo grupo, e possibilitaram a construção do trabalho coletivo e que cada uma pudesse assumir-se como responsável pela experiência formativa *com e na* escola, através de uma aprendizagem colaborativa. Esses espaços tornaram-se significativo, pois foram permeados por sentidos que realmente contribuíram para a organização do trabalho pedagógico das educadoras, os temas trabalhados estavam presentes no nosso cotidiano.

Em relação à HPTI as educadoras apontaram que:

[...] é o momento que o professor tem para preparar suas aulas, fazer relatórios, organizar suas atividades e até mesmo repensar sobre sua prática, fazer leituras de textos oferecidos pela coordenadora, falar sobre sua prática com a coordenadora (EP11, Zeza, 15-12-2014).

Momento de preparação de atividades, estudo, planejamento e o mais importante avaliar as atividades e como realizá-las (EP11, Van, 15-12-2014).

Considero um momento importante para planejar atividades [...] (EP11, Vivi, 15-12-2014).

As escritas das educadoras nessa questão revelaram o valor dado às trocas de experiências, como valorização de seus saberes e do diálogo, quando são definidos os espaços das HTPC's como desenvolvimento de uma "aprendizagem colaborativa", talvez não reste dúvidas sobre a necessidade de possibilitar na escola uma formação significativa e coletiva, ao constatar a escola como o lugar do acontecimento (GERALDI, 2004).

Ao trazer a "realidade de cada sala" consideramos sua singularidade imersa na coletividade, na valorização do cotidiano e dos saberes das educadoras, no compartilhamento de vivências semelhantes e no "esclarecimento de dúvidas através das experiências de algum colega". Foram espaços de aprendizagens intensas, todas nós nos desenvolvemos como profissional e como pessoa.

Ao atribuir sentidos à HTPI as educadoras indicaram as suas atribuições, ganhando destaque as inúmeras possibilidades de organização do trabalho pedagógico nesse momento, e que por ser individual não se torne um trabalho solitário e isolado, e sempre que possível eu acompanhava as educadoras e as auxiliava, promovendo mais um espaço de troca e aprendizagem.

Na questão sobre as escritas, as educadoras revelaram esse momento como de reflexão, viabilizador do processo de formação, considerando que lhes trouxeram contribuição e:

[...] reflexão sobre a prática é parte essencial da processo de formação (EP11, Zeza, 15-12-2014).

Acredite que toda a escrita nos faz repensar sobre os textos e todo o material lido.

Refletimos sobre o dia-a-dia da escola e da sala de aula.

Como gosto de escrever e expressar minhas ideias, esses momentos foram importantíssimos (EP11, Van, 15-12-2014).

[...] porque eu pude compreender de fato a realidade das crianças nessa fase. Aproximei-me do cotidiano da escola [...] Compreendi qual deve ser a postura do educador. Na verdade eu estudei tanto sobre isto na graduação e na pós em Ética, mas penso que o insight só ocorreu aqui (EP11, Vivi, 15-12-2014).

A escrita como reflexão, processo de formação, expressão de ideias, de compreensão da realidade, de aproximação e de *insight*. A escrita algo potente, como conhecimento e autoconhecimento, momento de dialogar-se consigo mesmo e com o outro, de reavivar a memória e dar sentido para o presente, foi esse movimento que vivenciou as educadoras, em especial Vivi, que nos revelou a tomada de consciência da sua postura como educadora.

Nos comentários as educadoras registraram novamente a aprendizagem, através da reflexão, do compartilhamento de saberes e conhecimento, e uma delas destacou ter gostado muito do Diário de HTPC.

Foi muito bom compartilhar esse ano com todas que fazem parte dessa equipe.

Apreendi muito, levarei comigo um pouco de cada uma que aqui convivi. Obrigada Keila por compartilhar comigo tantos conhecimentos, serei sempre grata pela confiança e força que você demonstrou no meu trabalho (EP11, Zeza, 15-12-2014).

Gostei muito do Diário de HTPC, pois todos participam e assim todos podem ler e ter uma base e fazer a reflexão sobre cada HTPC (EP11, Van, 15-12-2014).

Bom, eu gostei muito dos momentos de reflexão aqui na escola [...] (EP11, Vivi, 15-12-2014).

Sendo que o agradecimento da Zeza pela confiança e força mostrou a necessidade que o educador sente em ter alguém que acredite nele e no desenvolvimento do seu trabalho, os educadores precisam de apoio, de alguém que os escutem e os olhem sensivelmente, que os acolha e lhes traga esperança. E tudo isso também é uma aprendizagem, é um educar social e emocional, que eu fui construindo ao longo do ano a partir do modo como nos relacionávamos.

Nem sempre todos os nossos encontros produziram consensos, nem sempre foram alegres, como já pontuei nós tivemos diversas angústias, porém foi a partir de acertos e erros, sorrisos e choros, palavras doces e amargas que fomos constituindo e refletindo sobre a nossa prática. E isso se tornou base da admiração que tenho por essas educadoras. Muitas vezes, ao terminarem seu trabalho diário, antes de irem embora, elas passavam em minha sala para desabafar, contar coisas positivas e negativas, e já no caminho entre suas salas de aulas e a minha sala elas vinham elaborando e reelaborando seus pensamentos, julgavam-se, e após, nos nossos diálogos obtínhamos algumas respostas ou propostas, algo mágico que nos dava força e esperança para continuar o próximo dia, para continuar a buscar os nossos sonhos.

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem acabei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: “Fui eu?”
Deus sabe, porque o escreveu.⁴⁸

⁴⁸ Poesia de Fernando Pessoa, disponível em <http://www.revistabula.com/522-os-10-melhores-poemas-de-fernando-pessoa-2/>, acesso em 04 de setembro de 2015.



6. EXPERIÊNCIA, FORMAÇÃO, TRABALHO COLETIVO E ESCRITA

Apresentei aqui através da pesquisa narrativa minha experiência como professora coordenadora, experiência essa marcada pelo cotidiano da escola e pelas infinitas vozes que ecoam entre as paredes das salas e do corredor; entre as flores, árvores e pássaros da área externa; entre a curiosidade, a ousadia e os sorrisos das crianças; entre a admiração que tenho pelo trabalho desenvolvido pelas educadoras e entre os inúmeros sentimentos que me atravessaram enquanto eu vivenciava diversas lições.

Nesta perspectiva, a formação foi vista como espaço privilegiado de atribuição de sentidos e de encontro, encontro consigo mesma e com outro, ao oportunizar o trabalho coletivo, ao valorizar as histórias de vida e os saberes da experiência, saberes que se vão construindo a partir da reflexão *na* e *sobre* a prática, apresentando como um novo paradigma na formação de professores, os quais auxiliem os educadores à compreensão dos “contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p.261).

A formação como um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo (PLACCO e SILVA, 2000).

Minha intenção na escola foi propor espaços de formação que fizessem oposição às formações escolarizadas e técnicas, e oferecer uma formação mais humana, significativa e mobilizadora, que condissesse com as nossas reais necessidades e nos amparasse ao enfrentar os desafios no cotidiano escolar. Assim,

Coordenadores (as) pedagógico-educacionais (ou professores [as] coordenadores[as] pedagógicos[a]) devem estar conscientes da tarefa de formação de um ser humano crítico e cuja prática seja transformadora; saber que devem auxiliar os professores na identificação de seu processo de consciência quanto à realidade social, à prática das escolas e quanto a si mesmos, sem perder de vista a identificação e a aprendizagem dos mecanismos que lhes possibilitem superar, responsável e

criticamente, a alienação decorrente desses processos (PLACCO, 2009, p. 57).

Minha função de coordenação na escola não se restringiu a fiscalizar e julgar o trabalho das educadoras, mas consistiu em acompanhar e movimentar-me junto a elas para ampliar as possibilidades de alcançar as propostas vinculadas aos objetivos da Educação Infantil e do nosso Projeto Político Pedagógico.

Pois, é fundamental ao profissional da coordenação pedagógica perceber-se como aquele educador que precisa na escola, “produzir a articulação crítica entre professores e seu contexto; entre teoria educacional e prática educativa; entre o ser e o fazer educativo, num processo que seja ao mesmo tempo formativo e emancipador, crítico e compromissado” (FRANCO, 2008, p. 120).

Um processo que deve ser exercido na vivência e na dimensão do encontro, do diálogo inserido no dinamismo de alteridade e na prática cotidiana (FURLANETTO, 2000), a partir das interações entre os sujeitos que se constituem e se identificam através do outro. Na escola eu percebi muitas vezes o outro como espelho de mim mesma, ao ter expectativas, sonhos, questionamentos e frustrações próximas das minhas.

Aprendi através dessa minha experiência e da interlocução com Tardif (2010) e Geraldi (2003) que a escola não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas é espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios. Um espaço de formação que propõe pensar o ensino não somente como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos e resultado de novas articulações entre os saberes e conhecimentos disponíveis. Mas para isso, é preciso que os educadores falem sobre o que sabem e fazem.

Fala-se muito das escolas e dos professores. Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores. Há uma ausência dos professores, uma espécie de silêncio de uma profissão que perdeu visibilidade no espaço público (NÓVOA, 2011, p. 24).

E são esses espaços de formação na escola que permitem o falar e o ouvir que priorizam a coletividade, a reflexão e as trocas de experiências, a formação como o lugar da relação dialógica entre os sujeitos, da construção da consciência de si através

do outro, da alteridade e da crença que somos inacabados, e por isso vivemos em constante formação. Pois,

[...] a formação se dá enquanto acontece a prática – momentos interdependentes e intercomunicantes de um mesmo processo, renovadores do espaço pedagógico e das práticas nele efetivadas. Por isso, a formação não se conclui, cada momento abre possibilidade para novos momentos de formação, assumindo um caráter de recomeço/renovação/ inovação da realidade pessoal e profissional, tornando-se a prática, então, a mediadora da produção do conhecimento ancorado/mobilizado na experiência de vida do professor e em sua identidade, construindo-se, a partir desse entendimento, uma prática interativa e dialógica entre o individual e o coletivo. Altera-se a perspectiva da formação: o fazer, entendido como uma atividade alheia à experiência e ao conhecimento do professor, cede lugar do *saber fazer reflexivo*, entendido como autoformação, percurso que ocorre na indissociabilidade teoria/prática, condição fundante da construção de novos conhecimentos e de novas práticas-reflexivas, inovadoras, autônomas (PORTO, 2000, p.14, grifo da autora).

Considero a formação como experiência, como aquilo que nos passa, e nos toca (LARROSA, 2002), como aproximação e aprendizagem através de histórias de vidas que são diariamente desafiadas pela diversidade e incertezas do cotidiano, como busca de outras possibilidades e de fazer uma educação *outra*. É na tensão entre os conhecimentos apreendidos ao longo da vida que os educadores constroem seus saberes, a sua prática pedagógica e sua postura de educador, pois o professor como sujeito constrói sua história na relação com o outro.

Reconhecer o outro, seus saberes e conhecimentos, é respeitar a sua história e suas experiências, é propor uma experiência formativa a partir das trocas e da investigação. Para Cunha e Prado (2010, p. 103):

Reconhecer o professor como sujeito de experiência e adulto que se forma implica admitir a aprendizagem como processo interno e que corresponde ao processo de sua autoconstrução como pessoa. A formação continuada, em especial, dirige-se a professores que acumulam experiência no exercício de sua profissão e que constroem e reconstróem práticas e teorias.

Conhecer o educador, aproximar de suas experiências e saberes não permite a privatização da prática e um trabalho solitário e isolado tal presente no âmbito

educacional segundo Cochran-Smith (2012). Por outro lado, promove a partilha, a criação e a movimentação de ideias, contrariando o silêncio, o isolamento e a solidão, pois:

O silenciamento, o isolamento e a solidão no trabalho não impedem apenas o fazer junto na escola. Minando a construção de confiança no outro, como parceiro, dificulta-se também, a construção da confiança em nós mesmos, como profissionais, uma vez que a confiança no próprio trabalho está geneticamente ligada ao aprender a analisar junto com o outro a trabalho produzido, para poder refletir sobre ele autonomamente e definir-lhe rumos e nuances (FONTANA, 2003, p.119).

A escola vista como espaço coletivo para trabalhar, trocar, aprender e investigar a própria prática profissional e promover que os sujeitos se constituam enquanto sujeitos responsivos, que ocupam um lugar singular, o lugar da sua assinatura, assinatura como aquilo “que me torna responsável capaz de responder pelo lugar que ocupo num dado momento, num dado contexto” (AMORIN, 2003, p.14-15).

A partir dessa assinatura, eu responsabilizo-me pelos meus atos, posso posicionar-me como sujeito determinado pelas condições históricas, ou posso subverter esse determinismo e propor novos modos de ser e fazer. Pois, segundo Fontana (2003):

Tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quanto pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino, nas interações como nossos alunos, em movimentos reivindicatórios [...] (FONTANA, 2003, p. 44, grifo da autora).

Verificamos ao longo da história que “tem faltado ao professorado uma dimensão colectiva, não no sentido corporativo, mas na perspectiva da ‘colegialidade’ docente” (NÓVOA, 1999, p. 19), através da construção de propostas de intervenção no contexto educacional que beneficiem a todos, a escola como projeto de trabalho, como projeto de vida, como projeto social. Pois, “o que dá sentido a formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir” (NÓVOA, 2011, p. 72).

O sujeito responsável que assina e assume seu posicionamento no mundo, também partilha suas experiências, de forma a mostrar ao outro que ele também precisa se responsabilizar como educador. Isso é, como professora coordenadora, eu tive que mobilizar os espaços de formação de forma que as educadoras também se responsabilizasse por seu processo formativo, ou ainda que compreendesse a sua responsabilidade diante do desenvolvimento das crianças. Para Placco (2009) eu ocupei o lugar de movimentar as ações ao permitir a partilha e incentivar a colaboração.

Nenhum processo de planejamento e de desenvolvimento profissional, na escola, tem resultados efetivos se a responsabilidade pelos processos e pelos resultados não é partilhada – cada qual a função que lhe cabe, mas consciente das funções uns dos outros e colaborando mutuamente para que os objetivos sejam alcançados (PLACCO, 2009, p.53).

O trabalho docente abrange não só aquele realizado em sua sala de aula, mas também envolve a participação do educador no planejamento das atividades, na organização dos espaços, na elaboração e realização do projeto político pedagógico, incluindo formas coletivas de trabalho e a articulação da escola com as famílias e a comunidade, através da cooperação, do diálogo, do compromisso e da autonomia.

É encontrar na escola um espaço de acolhimento; um espaço para o diálogo com os nossos desejos, sonhos, angústias e incertezas; um lugar do afeto, da memória, de compartilhar nossas histórias de vida, de contar nossas experiências significativas, e dar um novo sentido ao conhecimento. Trabalhar com a formação humana não é um empreendimento solitário, mas um investimento que envolve o outro, através de um olhar sensível (KOLB-BERNARDES, 2010).

O olhar sensível que desvela o ordinário da vida, que é extraordinário, pois evidência a história de vida dos sujeitos anônimos os quais constroem cotidianamente o contexto escolar. E os espaços de formação na escola são momentos potentes de valorização das experiências desses sujeitos. A escola não é só lugar da aprendizagem dos alunos, mas também é espaço de aprendizagem dos educadores, já que na relação com o outro estamos em constante formação.

6.1 Formação e alteridade: provoca-ações

Formação essa que nos provoca: provoca-ação, pois “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” (CHALUH, 2008, p.192).

Assim, ao realizar o desafio proposto por Laura no curso, senti-me provocada; ao escrever as cartas às educadoras, ao ler as cartas que recebi das educadoras, ao ler as outras escritas, ao ouvi-las, ao observá-las, ao propor espaços de formação que trouxessem seus saberes e histórias e ao propor uma formação condizente com a nossa realidade, que colaborasse com nossos interesses e expectativas, fui sentindo-me constantemente provocada, e essas provoca-ações constituíram-se em um processo de formação e de alteridade, por implicar o outro, o outro que me provoca, o outro que me desafia.

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 (CHALUH, 2008, p.194, grifo da autora).

O outro como professora, pesquisadora, coordenadora, pois nesse processo de formação as educadoras também foram provocadas a agir *com* e *na* escola, a cada palavra ouvida ou lida disparava-se os desafios, desafios esses que nos provocaram a nos constituir educadoras da Educação Infantil, ao refletir e agir sobre: as crianças, os espaços, as histórias, os sentimentos, as sensações, as percepções. Sobre nós mesmas!

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 (CHALUH, 2008, p. 194, grifo da autora).

A partir dos diálogos com Chaluh (2008) e Geraldi (2003, 2006) acerca da escola como produtora de conhecimentos, como espaço de formação, interação e interlocução, ao investigar as práticas ordinárias e cotidianas (CERTEAU, 1996) percebi que é possível ir mais além, e abrir-se para as histórias contidas e não contadas nas escolas, para uma formação não desvinculada da vida e que possibilite aos educadores tornarem-se sujeitos constituídos pela alteridade.

6.2 Palavras cheias de vida

Através das escritas, narrativas feitas por mim e pelas educadoras, eu pude vivenciar, assim como as educadoras, uma experiência formativa, pois as escritas constituíram-se significativas ao comunicar algo de nós próprias, da nossa realidade. Ao oportunizar a interlocução, através de uma dimensão dialógica e reflexiva, palavras que transcreveram a singularidade, construindo a alteridade ao evidenciar as nossas concepções, crenças, inquietações e satisfações.

Segundo Prado e Cunha (2006) a prática da escrita organiza e articula o pensamento, estimula a reflexão e incita para uma crescente fundamentação teórica, pois se busca alternativas para avançar e melhorar, o que permite a interrogação do real que mobiliza o diálogo entre teoria e prática e resgata-nos como sujeitos-escritores.

As escritas favoreceram o pensar a respeito de nós mesmos e da construção das nossas trajetórias de vida, enquanto educadoras, dessa forma, as escritas ancoraram as nossas escolhas e guiaram as nossas ações, nos possibilitando desenvolvimento profissional e pessoal, ao revelar-se como uma prática que permite evocar a memória, os pensamentos, a reflexão e a sistematização das ideias e dos saberes, o ensejo de dizer o que sentimos e pensamos: as insatisfações, os medos, as frustrações, as alegrias, as conquistas, as satisfações, os agradecimentos... Momentos de revelar ao outro as próprias verdades, momentos de aproximação, intimidade e de fortalecimento de vínculos. A partir da oportunidade de:

[...] aprender a dizer o que realmente sentimos e pensamos, por as cartas na mesa, buscar relações mais transparentes proporcionam grande amadurecimento. Contatar seus sentimentos menos valorizados, seus lados mais sombrios e aprender a vê-los desvelados pelo outro não é tarefa fácil, mas um exercício que, feita de maneira cuidadosa, permite

crescimento, fortalecimento de vínculos (FURLANETTO, 2000, p. 97).

As escritas apresentaram-se como encontro consigo mesmo e com o outro, por meio das escritas foi possível disparar alguns movimentos nesse micro espaço que é a escola, principalmente em relação à formação das educadoras e a minha própria formação, e conseqüentemente na organização do trabalho pedagógico. Através desse envolvimento mútuo ocasionado pela aproximação do outro, fomos conduzidas a pensar sobre as relações que estabelecemos com o outro e com o ambiente educacional. Dessa forma, corresponder-se com o outro é expor a si mesmo e olhar para o outro através do olhar de si.

A correspondência é mais do que adestramento de si, como diz Foucault; constituiu também certa maneira de se manifestar para si mesmo e para os outros, uma vez que a carta torna o escritor “presente”, uma espécie de presença imediata e quase física; escrever é, portanto, se expor, fazer aparecer seu próprio rosto perto do outro. A carta e ao mesmo tempo um olhar que se lança ao destinatário (pela missiva que ele recebe, se sente olhado) e uma maneira de se oferecer ao seu olhar através do que lhe é dito sobre si mesmo; a carta prepara de certa forma face a face. Por sua vez, a reciprocidade que a correspondência estabelece não é simplesmente do conselho e da ajuda: ela é a [reciprocidade] do olhar e do exame (CAMARGO, 2012, p.69).

Assim, as escritas, como correspondência podem ampliar a reflexão do cotidiano povoado por si e pelos outros, podendo ser revistas e repensadas, já que esses registros são a materialização do acontecido, “como auto escuta, como se estivesse contando para si próprio suas experiências e aprendizagens” (SOUZA, 2006, p.14).

Collares, Moysés e Geraldi (1999) apontam que o essencial das narrativas de experiências está no fato de os sujeitos assumirem-se como enunciadore, estabelecendo uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que lhes acontece.

As escritas sobre a experiência vivida mostram-se como instrumento de aprendizagem, e segundo Prado e Cunha (2006, p. 112):

O professor que escreve sobre a experiência vivida, sobre a prática profissional, as dúvidas e os dilemas enfrentados, sobre o processo pessoal de aprendizagem exige, ao mesmo tempo, tematizar a prática – torná-la objeto de reflexão – e documentar

essa reflexão por escrito [...]. Porque a reflexão por escrito é um dos mais valiosos instrumentos para aprender sobre quem somos nós – pessoal e profissionalmente – e sobre a nossa atuação como educadores, uma vez que favorece a análise do trabalho realizado e do processo de aprendizagem, o desenvolvimento da capacidade de escrever, a sistematização dos saberes adquiridos, o uso da escrita como ferramenta para o crescimento profissional.

As escritas desvelaram-se como eixo mediador da interlocução entre a professora coordenadora e as educadoras e entre as próprias educadoras, possibilitando o compartilhamento das experiências, sobre os modos como nos colocamos na escola e no mundo, e nos relacionamos conosco e com os outros, um processo dialógico e formativo. Pois, como considerado por Pierini e Sadalla (2008, p. 81)

Bom é registrar para expressar, para tomar nas mãos o que se revela de cada um e fazê-lo de todos, para materializar o revelado. Bom é registrar e trazer à tona fragmentos de momentos onde cada um se afirma ao afirmar suas verdades, onde cada um ouve as verdades do outro, melindra-se com elas, se incomoda, se inquieta, traz para o outro sua inquietação, fala, publica suas convicções, se revê ao rever o outro.

A escrita configurou-se como “segunda voz, que denuncia nossos modos de existir e praticar a vida, nossas maneiras de sentir, aprender e nos relacionarmos com os outros e com o mundo” (PRADO e CUNHA, 2006, p.112).

Nóvoa (2011) aponta que o registro das vivências pessoais como das práticas profissionais, é essencial para adquirir-se uma maior consciência do trabalho e da identidade de professor, assim escrever como processo formativo contribui para criar nos professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais.

Referências pessoais que temos a partir do olhar do outro sobre nós. Quando foi proposto para as educadoras que escrevessem sobre si, sobre nossos encontros, sobre a escola eu esperava que me trouxessem indícios sobre as suas expectativas e interesses e dessa forma, eu pudesse organizar o meu trabalho enquanto professora coordenadora, e essas escritas revelaram não só sobre as educadoras, mas refletiram a minha existência,

ao me permitir a aproximação com o outro percebi a mim mesmo, algo apontado por Fontana (2003, p. 62) quando aborda a constituição do professor.

Somente em relação a outro indivíduo tornamo-nos capazes de perceber nossas características, de delinear nossas peculiaridades pessoais e nossas peculiaridades como profissionais, de diferenciar nossos interesses das metas alheias e de formular julgamentos sobre nós próprios e sobre o nosso fazer.

E as palavras a partir das suas infinitas formas deram lugar ao conhecimento de si, a emoção, a imaginação e a criação, dimensões essas tão ausentes nos espaços escolares. Ausentes porque estamos distantes de vivenciar experiências que produzem sentidos em nós, a cada palavra lida suscitava em mim desejos, que foram articulados à esperança de oferecer as educadoras uma experiência formativa significativa.

De acordo com Nóvoa (2011, p. 69) “as narrativas e a escrita, enquanto momentos de reflexão sobre a experiência e de registro das práticas, são elementos centrais da formação de professores”, compondo espaços informais de debate e de diálogo, essenciais para o enriquecimento da cultura profissional docente.

Ao ler as escritas das educadoras eu percebia que era possível criar modos distintos de produzir saberes, através da leitura de suas vidas e da minha própria vida. A cadeira na qual eu me sentava tornou-se meu porto seguro, meu momento de parada, pois eram tantas coisas ditas, que imediatamente eu queria lançar-me a percorrer os corredores da escola e dizer tudo o que me dominava e ao mesmo tempo me libertava. Sensações que as escritas me traziam.

As palavras presas no papel escapavam e me provocavam múltiplas sensações, ao criarem possibilidades de partilha das experiências e dos sentimentos, a palavra naquele instante me constituía como sujeito histórico e inacabado, como homem que “se dá na palavra e como palavra” (LARROSA, 2002, p. 21), revestindo-se assim de aprendizagens.

A escrita como experiência é aprendizagem, é formação, é cultura que quando realizada em situações reais de comunicação, amplia os sentidos, a interlocução e a interação, e possibilita as educadoras que se posicionem, expressem suas opiniões e sentimentos, e se sintam autônomas, pertences ao grupo e responsáveis por ele. Pois, compreendemos

[...] o quão importante é oportunizar o exercício da voz, da escuta, da reflexão, da exposição, da coordenação, pautar a organização dos espaços de formação nos princípios de construção da autonomia dos profissionais da escola (PIERINI; SADALLA, 2008, p.80).

Para Souza (2004) a escrita da narrativa abre espaços e oportuniza, aos professores em processo de formação, falar/ouvir e ler/escrever sobre suas experiências formadoras, descortinar possibilidades de/na formação através do vivido, organiza as ideias e potencializa a reconstrução de sua vivência pessoal e profissional de forma autorreflexiva como suporte para compreensão de sua itinerância vivida. Assim como provocam uma reflexão sobre si mesmo e os outros, caracterizando-se como boa estratégia de formação.

A experiência com as escritas na escola trouxe a compreensão que não é possível olhar à escola com um olhar solitário, é preciso olhar à escola através de múltiplos olhares, de infinitas vozes, de diferentes gestos. O cotidiano da escola é repleto de histórias de vidas que se constituem na interação com o outro, e essa constituição é possível, quando o sujeito não é instituído e determinado, quando a sua trajetória de vida lhe possibilita escolhas, quando seus saberes são valorizados e não descartados, quando são vistos e ouvidos como sujeitos potenciais.

Sujeitos narradores, que se narraram sem se distanciar do cotidiano, de forma singular e artesanal, e possibilitam o intercâmbio das experiências e das aprendizagens extraídas de vivências particulares e/ou coletivas (BENJAMIN, 1994).

Quando eu escrevi a primeira carta às educadoras eu não tinha a dimensão do que essa ação pautada em uma provoca-*ação* me traria. Foi um lançar-se ao outro sem saber o que o outro faria com isso, e foi surpreendente, pois essa provoca-*ação* desencadeou um processo formativo que se expandiu, revelando o olhar sensível das educadoras sobre mim. Se antes minha maior preocupação era com a formação das educadoras, ao narrar a minha atuação enquanto professora coordenadora e formadora, eu desconfio que a maior transformação deu-se em mim. O olhar sobre o outro, e após com o outro, voltou-se para mim! E eu compreendi que:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não sabe como tal e o inacabado que histórica e

socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção da minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo. Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença. Não posso me perceber como uma presença no mundo, mas, ao mesmo tempo, explicá-la como resultado de operações alheias a mim. Neste caso o que faço é renunciar à responsabilidade ética, histórica, política e social que a promoção do *suporte* ao mundo nos coloca. Renuncio a participar e cumprir a vocação ontológica de intervir no mundo. O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nesse se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2011, p.53, grifos do autor).

6.3 Diante do espelho: o riso e eu

A pesquisa foi para mim um processo formativo no qual enquanto pesquisadora me transvesti em: autor-criador como aquele que pensa na estética da obra; e como autor-escritor aquele que dá forma a obra (BAKHTIN, 2003). Sendo autor-criador me atravessaram inúmeros sentidos e sendo autor-escritor me deparei com as possibilidades do fazer, um fazer marcado pela responsabilidade, pela assinatura, pela autoria.

Quando me lancei *com* e *na* pesquisa, como autora encontrei-me diante de um grande desafio: enxergar para além do que está posto e determinado, olhar para as brechas, para os pormenores e para as desimportâncias, e assim apresentar um olhar investigador ao ler as escritas das educadoras, “baseado na apreensão de detalhes marginais e irrelevantes enquanto chaves reveladoras” (GINZBURG, 2008, p.96). Dessa forma, meus olhares miraram para as palavras que revelaram afazeres, marcados por diferentes desafios, e como consequência disso foi possível organizar os espaços de formação na escola conforme as demandas que essas escritas apresentavam.

Essas escritas oportunizaram muitos movimentos, dentre eles o *excedente de visão* (BAKHTIN, 2003), percebidos em dois momentos: quando as escritas das educadoras apresentavam algo sobre mim, e enquanto pesquisadora ao arriscar-me à dar acabamento a essa obra, um acabamento provisório, pois:

Não posso viver do meu próprio acabamento e do acabamento do acontecimento, nem agir; para viver preciso ser inacabado, aberto para mim – ao menos em todos os momentos essenciais, preciso ainda me antepor axiologicamente a mim mesmo, não coincidir com a minha existência presente (BAKHTIN, 2003, p. 11).

Nesse movimento de escrita dessa obra, projetaram-se em mim diferentes formas de acabamento da obra, porém as escritas e as personagens também foram me conduzindo, e meu olhar para o todo dependeu das oportunidades que dei a mim mesma ao me abrir para essa obra, ao me revelar enquanto professora coordenadora, formadora e pesquisadora. Dessa forma, foi um exercício difícil me antepor a mim mesma, já que minha existência presente já não é a mesma existência do passado presente em minhas memórias, e por ser inacabada não será a mesma existência do futuro.

Minha existência presente é ora inquietação, ora mansidão, pois fatos passados voltaram à tona e me trouxeram lembranças algumas agradáveis, outras não, pois emerge em mim reflexões de que algumas coisas poderiam ter sido diferentes, porém naquele momento tenho a certeza que ofereci o melhor de mim.

O que permanece em mim são as lições que levarei à vida inteira e a sensação de ter possibilitado as educadoras uma boa experiência, e enquanto grupo, nós percebemos que foram diversas as aprendizagens.

Através da aproximação e do distanciamento de mim mesma e das educadoras, percebi-me ocupando diferentes espaços. Foi necessário em alguns momentos olhar de longe para algo que estava dentro de mim, e ao olhar de longe me coloquei como capaz de expandir o meu olhar, movimentando-me e colocando-me a margem de mim mesma.

A relação entre eu: coordenadora/pesquisadora/autora e as educadoras: participantes/personagens/autoras correspondeu a um processo de constituição de si, a partir do olhar do outro - da alteridade, do excedente de visão, da exotopia. Pois, nessa relação revelada na pesquisa narrativa, me coloquei à margem de mim mesma para me compreender e me completar, e essa compreensão possibilitou ao outro também se completar, nas situações vivenciadas por nós no cotidiano. Cada palavra, cada olhar, cada gesto, cada sorriso, nos transbordava de acolhimento, intimidade e conforto.

Como considerado por Bakhtin (2003, p.396, grifo do autor) “A compreensão como visão do *sentido*, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim

dizer, autocompreendido”. Sentido como descoberta da presença do outro por meio das palavras, do olhar, da contemplação junto à elaboração criadora, reflexiva e expansiva.

“Avaliar-me” diante do ponto de vista dos outros, permitiu-me reconhecer a mim mesma, e assim constituir-me não só coordenadora, mas também pessoa, sujeito no mundo. O outro me trouxe compreensão e tomada de consciência sobre o que eu sou e faço!

A pesquisa narrativa consentiu-me o deslocamento, tornar-me outra para falar de mim mesma. Olhar-me e auto contemplar-me. O outro, a pesquisa e a obra como espelho (reflexo de mim mesma), frente ao meu exterior e próximo do meu interior.

Dei-me conta que na escola os espelhos são múltiplos, e cada um deles vai captando o que temos de bom, e o que não é tão bom assim, todos eles refletem as nossas imagens, e nos revelam que temos características próprias, mas que podem ser mudadas conforme o olhar do outro sobre mim. Há momentos, que diante desses espelhos pensamos nos melhores modos de nos contemplarmos e assim, enxergar o que somos para nós mesmos e para os outros.

Posso aqui ousar a dizer que através das experiências de acolhimento, quando o professor chega à primeira vez na escola, quando chega todas as manhãs para trabalhar ou exausto no final do dia para a HTPC, eu pude perceber que o sorriso de boas vindas é potente e amplia as possibilidades. O riso há de contrariar a seriedade!

Diante do espelho nós e a nossa alma: livre e infante, alma que se arrisca diante do futuro incerto, e que traz leveza para o presente ao contemplar-se sorrindo no espelho, o espelho que não suporta o semblante carregado e se quebra. Foram muitos os momentos que o riso me foi negado, principalmente na escola enquanto criança, agora eu o aprecio. Já que,

Os elementos da expressão externa da seriedade: o cenho carregado, os olhos apavorantes, as rugas e pregas juntas pela tensão, etc., são elementos de pavor e intimidação, de preparativo para o ataque ou para a defesa, um chamamento à subordinação <?>, uma expressão de fatalidade, de necessidade férrea, de peremptoriedade, de indiscutibilidade. O *perigo* faz o sério, o riso autoriza evitar o perigo. A necessidade é séria, a liberdade ri. O pedido é sério, o riso nunca pede, mas o ato de dar é acompanhado de riso. A seriedade é prática e é interesseira no sentido amplo da palavra. A seriedade retém, estabiliza, está voltada para o pronto, para o concluído em sua obstinação e autopreservação. Não é uma força tranquila e segura de si (esta sorri), mas uma força ameaçada e por isso ameaçadora, ou uma fraqueza suplicante. A natureza representada como totalidade onipotente e onivitoriosa não é

séria mas indiferente ou sorri de modo franco (“está radiante”) e ri. A última totalidade não pode imaginar-se séria – porque fora dela não existe inimigo -, ela é indiferentemente alegre; todos os fins e sentidos não estão fora mas dentro dela. Para ela não há nada por vir, porque o porvindouro faz o sério. O riso suprime o *peso do futuro* (do porvindouro), livra das preocupações do futuro; o futuro deixa de ser uma ameaça (BAKHTIN, 2003, p. 396-397, grifos do autor).

Ousemo-nos a colocar o chapéu de guizo, conforme sugestão de Larrosa (2006), para ver o que acontece, se nos despimos da prepotência daquele que prega o saber único e verdadeiro, e nos arriscamos a sorrir sem deixar de ser educador, pois para Larrosa (2006, p. 170) o riso é componente dialógico do pensamento sério.

De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignidade, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos.

Enquanto educadores, nós trabalhamos com algo sério, relacionado à dignidade, a sinceridade e ao verdadeiro: a formação, porém a seriedade não pode fazer de nós seres carregados por uma seriedade que nos estabiliza, que nos condiciona, que nos determina e proíbe qualquer manifestação que contraria a ordem, a moral e o sagrado.

Acolher com o riso é fazer com que o outro perceba a abertura para recebê-lo, para ouvi-lo, para permitir que o riso ressoe e contagie, e nos traga outras possibilidades para conviver, pensar e agir. O riso que se encarrega de manter a tensão dialógica em que a consciência se abre, se desprende e se coloca continuamente para além de si mesma, que mostra a realidade a partir de outros pontos de vista, que afrouxe os laços que amarram uma subjetividade solidificada, compacta, isolando o convencionalismo e questionando certezas, hábitos e lugares comum (LARROSA, 2006, p. 179).

O riso é momento de autocrítica da palavra, no sentido em que introduz o ceticismo sobre a própria palavra e uma fina consciência da contingência e da relatividade da situação comunicativa. Quando aparece o riso, todas as características que constituem a armadura da situação comunicativa se desfazem: fundamentalmente, a unidade entre o falante, sua

situação e sua linguagem. Quando irrompe o riso, a própria situação comunicativa perde seu “patetismo” e se transforma em mascarada, em teatro, em ritual. E, de repente, tudo é percebido debaixo de outra luz.

CARTA À LEITORA

Rio Claro, 20 de maio de 2016.

Cara leitora,

Essa pesquisa narrativa possibilitou-me aprender com as histórias contadas e não contadas, movimento disparado com as cartas escritas às educadoras. E ao perceber a potencialidade de interlocução a partir das escritas eu fui me arriscando a construir junto às educadoras uma experiência formativa, conforme as nossas necessidades e interesses e em prol do desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na escola.

Dispus-me como professora coordenadora a questionar se somente o domínio do conteúdo era importante na relação educador e criança? Se a formação técnica e a reprodução de atividades basta para ser educador? Qual a postura de educador e concepção de criança as educadoras apresentavam na escola? E o que os espaços de formação na escola podiam oferecer as educadoras?

A partir das primeiras escritas eu pude perceber que tal movimento possibilitou a aproximação e a construção de vínculos entre educadoras e eu (professora coordenadora) e foi possível buscar as respostas para as questões apontadas acima. E ao longo dessa travessia eu pude compreender que as escritas também me revelaram: os modos como nós fomos constituindo-nos educadoras, através da interlocução, do acolhimento, da escuta sensível, da intimidade, da alteridade e do excedente de visão, da sinceridade e da transparência.

Ao analisar as escritas das educadoras eu fui percebendo que ao longo do ano de 2014, ano em que desenvolvi a pesquisa, as escritas foram tornando-se cada vez mais reflexivas, mostrando-se como escrita de si. E para elucidar essa travessia ousei-me a buscar através da pesquisa narrativa da experiência do vivido, o desafio de investigar a minha própria prática e o desenvolvimento do trabalho na escola, como um espaço micro repleto de histórias de vida.

Para ampliar a compreensão do leitor, eu contei a história da escola junto à minha história, e assim foi possível refletir sobre o histórico de atendimento da primeira infância, e nos aproximar de outros olhares para a infância, através do diálogo com Manoel de Barros que me apresentou a importância das desimportâncias, me fez transformar em um caçadora de achadouros da infância e me fez perceber o quanto o meu quintal era o maior e melhor quintal do mundo, pois ali estava presente a intimidade, germinada pelo afeto.

Nos diálogos com Ginzburg, Certeau, Bakhtin, Freire (e outros), eu pude expandir o meu olhar para o cotidiano e para mim mesma, considerando como importante o ordinário, o comum, o micro, as brechas, o que está à margem, e assim dar visibilidade às práticas singulares.

Ao longo desse processo de narrar o cotidiano o qual vivencio comecei a indagar: De onde vinham as minhas forças para a superação dos desafios? E compreendi que considerar-se inacabado e estar disposto a aprender com o outro, nos traz muitas lições de enfrentamento da vida. Lições como os sentidos produzidos por mim mesma no encontro com o outro (CHALUH, 2008).

Dentre as lições aprendidas destaco:

A relevância das educadoras poderem se comunicar, e não serem silenciadas em seu cotidiano. É urgente uma formação emancipatória de professores! É preciso posicionar-se diante do mundo e lutar pela superação de um determinismo histórico e social. E como professora coordenadora e formadora na escola eu tive e tenho que instigar o outro a assumir a sua responsabilidade e assim, procurar em cada um o educador que pode estar escondido, pois não é por acaso que as pessoas escolham serem educadores. Há algo que as tocam para tal, e para isso é preciso ter força, coragem e esperança para acreditar nas possibilidades do outro. É necessário compreender suas crenças, porém questioná-las, pois diante do mundo, da sala, das crianças não há neutralidade. Nesse processo formativo descobrimos as responsabilidades do educador (coordenador e professora) perante o mundo do vivido (BAKHTIN, 2003).

As escritas para além da organização do meu trabalho nos espaços de formação na escola permitiram olhar para as educadoras para além das suas dimensões

profissionais, fez com que eu me aproximasse do sujeito humano e sensível. E foi possível me reconhecer nessas escritas e perceber o quanto estávamos nos constituindo, como educadoras e pessoa.

O processo formativo o qual vivenciamos (educadoras e eu) priorizou nossas experiências, e percebemos que aprendemos com o corpo inteiro, não somente com a razão, mas também com a emoção, ao pensar sobre nossos desejos, vontades e interesses. Aprendemos quando nos colocamos como sujeitos ativos, em constante movimento e em interação com o outro.

Aprendemos quando sentimos liberdade para expor ao outro nossas dificuldades e necessidades. Aprendemos que é necessário insistir, pois no cotidiano os desafios se transformam e estão constantemente presentes. O cotidiano marcado por diferentes sentimentos que precisam ser compartilhados quando precisamos de auxílio: sugestões, orientações ou apenas um ouvido amigo.

Aprendemos a importância de olhar para as crianças, um olhar sensível para que possamos compreender seus interesses e necessidades, e a partir disso organizar o trabalho pedagógico. Por que persistir com a crença que só o conteúdo basta no processo de ensino aprendizagem? Ao invés de pensar no desenvolvimento integral da criança, não se preocupando em deixá-las ocupadas e “sob controle”, mas propondo atividades significativas, prazerosas e interessantes.

O papel fundamental do educador é: planejar e replanejar a prática pedagógica; selecionar, organizar e disponibilizar materiais; organizar os tempos e espaços na escola; atentar-se para propor vivências democráticas e que considerem a afetividade, a interação, o diálogo, a observação, as descobertas, a aprendizagem e a emoção.

Foi difícil sentir-me como autoridade responsável pela mobilização na e com a escola, porém essa autoridade não nos aproximou do controle e do poder, mas sim das trocas e da construção de outras possibilidades, ao considerar que cada um tem a sua importância na e com a escola. Para as mudanças foi necessário o empenho, a cooperação e a colaboração.

Dessa forma, eu estive a todo o momento sentindo-me provocada: pelas crianças, pelas educadoras e por mim mesma. E acredito que também as provoqueei.

Houve uma relação de aprendizagem entre educadoras e professora coordenadora, porém essa aprendizagem foi horizontal e multilateral, já que aprendemos uma com as outras. Eu tinha sim meus conhecimentos sobre: as características de desenvolvimento das crianças, metodologias de trabalho, organização dos tempos e espaços, dentre outros, mas foi a partir da aproximação das educadoras, ao considerar suas experiências e saberes que consegui planejar e realizar um trabalho significativo enquanto coordenadora.

Toda coordenadora precisa ter o conhecimento sobre o trabalho pedagógico, mas aprendi que é necessário para proposição da construção coletiva: a valorização dos saberes dos outros, pois na escola desde as crianças todos devem ser protagonistas das suas ações.

Estar na função de professora coordenadora ao mesmo tempo em que é um desafio, é também ocupar posições “privilegiadas” em um espaço comum a tantos outros, é poder ter uma visão ampla e ao mesmo tempo minuciosa, na tentativa de compreender os movimentos que organizam o espaço-tempo da escola e nos fazem ser o que somos.

Senti-me encantada pelas educadoras, pelo modo com cada uma revelou-se diante mim: seus sentimentos, posicionamentos e expectativas. Foram longas as conversas com Vivi, com suas inquietações, frustrações, alegrias e sonhos de um mundo melhor e mais justo. Vivi através de seus modos de ser aproximou-se muito de mim, compartilhamos os mesmos ideais.

Van e sua disponibilidade de contribuir com o grupo, de partilhar suas experiências e de ajudar no que for preciso. Ela compartilha comigo a tarefa de acolher as educadoras, pois logo quando chega alguém ela conversa, fala sobre seu trabalho. E já apresentamos em simpósios e na universidade o trabalho realizado por nós na escola. Somos parceiras.

Zeza e a sua vontade de fazer e acontecer, apesar dos longos anos de experiência ela mostrou-se disposta a aprender e, se redescobriu. Sua cabeça fervilhava de ideias que eram compartilhadas no final de seu trabalho diário na escola, todos os dias que ela estava na escola ela vinha falar comigo sobre as suas impressões daquele

dia. Eu brincava com ela que por mais que o corredor da escola seja extenso, e ela trabalhava nas últimas salas, não dava tempo dela pensar em tudo que tinha para me falar, ela já vinha refletindo pelos corredores, e seus pensamentos escapavam quando chegavam a minha sala. Eu sinto falta e me orgulho do compromisso da Zeza como educadora.

Si chegou com uma posição mais defensiva, com o “discurso na ponta da língua”, porém mostrando interesse em aprender, como Vivi teve dificuldade inicial de compartilhar o trabalho com as outras educadoras na sala, mas depois “pegou o jeito” e percebeu a necessidade do trabalho de parceria. Foi difícil sua despedida, pois ela nos deixou antes de acabar o ano letivo, e saiu dizendo que sua preferência agora era trabalhar com as crianças pequenas, e atualmente ela trabalha com crianças de um ano de idade. Torço para que ela se realize como profissional e seja feliz com os pequeninhos.

Aprendi que constituir-se educadora é diferente de instituir-se educadora, e ao longo desses anos, a relação com as educadoras foi determinante para essa constituição. Aprendi a ser o que sou através das nossas vivências.

Foram deixadas marcas que estarão presentes por toda minha vida, e acredito que na vida delas também. Já se passaram dois anos da realização dessa pesquisa, a Van continua conosco e realizando um excelente trabalho, Vivi, Si e Zeza já não estão mais na escola, pois tiveram que fazer outras escolhas, já que não eram efetivas na escola, e lá não tínhamos vagas. Vivi e eu sempre nos falamos pelas redes sociais, e ela continua a me contar seus sentimentos e desejos, diz que tem muitas saudades da escola, e está trabalhando em outro município. Com Si também conversamos pela internet, trocamos mensagens e emails, e sempre que necessário ela me pede um auxílio para continuar a enfrentar os desafios de estar com as crianças pequenas. Já com Zeza tenho pouco contato agora, pois ela não é adepta as redes sociais, mas sinto uma saudade imensa dela, quero saber como ela está. Assim, que eu terminar de escrever essa carta aos leitores, eu escreverei uma carta para Zeza, estou até como seu endereço em mãos.

Através das escritas não fiz só a leitura das palavras, fiz a leitura de mim mesma, a leitura das educadoras. Escrever foi libertar da alma e da mente algo tão íntimo, foi revelar a si mesmo e aos outros os sentidos que nos atravessaram. Foi dialogar, acolher, empoderar-se humano: aquele que ousa rir.

Assim, despeço-me de vocês e desse trabalho escrito, com dor no coração, com lágrimas no rosto, emocionada, aliviada e feliz por dar conta dessa pesquisa que foi tão significativa para mim. Sentirei saudades desse processo formativo e de pesquisa, mas continuarei a buscar o melhor para outros e para mim!

Beijos e abraços apertados,

Keila Santos Pinto

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In FÁRIA, Ana L. G.; FINCO, Daniela (org.) **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p.17-36.
- ALVES, Rubens. **Conversas com quem gosta de ensinar**. SP: Cortez, 1980.
- ALVES, Wanderson F. **A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.33, nº 2, p. 263-280, maio-ago, 2007.
- AMORIM, Marília. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In FREITAS; SOUZA; KRAMER. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.11-25.
- ANDRADE, Ludmila T. Uma proposta discursiva de formação docente. **Fale para o professor**. Revista práticas de linguagem. V.1, nº2, julh/dez, 2011.
- ANDRADE, Euzânia B. F. A busca do reencantamento do professor. In ANGOTTI, Maristela (org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2014, p.171-184.
- ANTUNES, Luciana E. B. **Professor coordenador na formação contínua de professores: um estudo em escolas do município de Limeira**. Rio Claro: UNESP (Universidade Estadual Paulista), 2014.
- BAKHTIN, Mikhail. **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, Maria. C. S.; HORN, Maria G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p.67-79.
- BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In KISHIMOTO, Tizuko M. (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394)**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.1 e 2.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

BRUM, Eliane. **A vida que ninguém vê**. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2006.

CAMARGO, Maria Rosa R. M. Uma aprendizagem... Modos de ler ou de como se faz uma escrita de si. In CHALUH, Laura N. (org.). **Escola – Universidade: olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2012.

CANÁRIO, Rui. A experiência portuguesa dos Centros de Formação das Associações de Escolas. In: MARIN, A. J. (org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CASSÃO, Pamela A. **Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente**. Dissertação de mestrado. Orientadora: Laura N. Chaluh. Rio Claro, SP: Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2013.

CAVACO, Maria H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 155-191.

CERTEAU, Michael. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. **A invenção do cotidiano: morar, cozinhar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHALUH, Laura N. **Formação e alteridade: pesquisa na e com a escola**. Tese (doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2008.

_____. **Do trabalho coletivo na escola: encontros na diferença**. Proposições. Campinas, v.21 (62), p.207-223, maio-ago, 2010.

_____. **A simultaneidade de lugares da pesquisadora na escola: um movimento caleidoscópico**. Revista Teias. v. 12, n.25, p. 238-255, 2011.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. **A tale of two teachers: learning to teach over time.** Kappa Delta Pi Record: 48, p. 108-122, July-Sept, 2012.

COLLARES, Cecília A. L.; MOYSÉS, Maria A. A.; GERALDI, João W. **Educação continuada: a política da descontinuidade.** Educação & Sociedade, ano XX, nº68, Dezembro, 1999.

CORAZZA, Sandra M. **Currículo na contemporaneidade.** Conferência Formação Continuada: UNIFEBE (Brusque) e FURB (Blumenau) Brusque, Blumenau, SC, 21, 22 de julho de 2008. Disponível em: https://www.unifebe.edu.br/04_proeng/formacao_continuada/2008_2/material_palestras/curriculo_na_contemporaneidade.pdf. Acesso: 25/10/2015

COSTA, Fátima N. A. O Cuidar e o Educar na Educação Infantil. In ANGOTTI, Maristela (org.) **Educação Infantil: para que, para quem e por quê?** Campinas, SP: Alínea, 2014, p.63-90.

CUNHA, Renata C. O. B.; PRADO, Guilherme do Val T. **Formação centrada na escola, desenvolvimento pessoal e profissional de professores.** Revista de Educação. PUC-Campinas, Faculdade de Educação, n.28, p.101-111, jan-jun, 2010.

DUTRA, Elza. **A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica.** Revista *Estudos de Psicologia*, 7(2), 371-378. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2002.

EDWARDS, Carolyn P.; GANDIM, Lella; FORMAN, George E. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, Ana L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In FARIA, Ana L. G; PALHARES, Marina S. (org.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1999.

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

FOCHI, Paulo Sergio. **“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. Dissertação de mestrado. Orientadora: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

FONTANA, Roseli A. C. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 1999.

FRANCO, Maria A. S. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade.** Revista *Múltiplas Leituras*, v.1, n. 1, p. 117-131, jan. / jun. , 2008.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, Maria T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p.21-39, julho, 2002.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana na construção do conhecimento. In FREITAS; SOUZA; KRAMER. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003, p.26-38.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. SP: Olho d'água, 1997.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. In KRAMER, Sonia (org). **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999, p. 77-100.

FURLANETTO, Ecleide. O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Continuada do Professor: Dimensões Interdisciplinares e Simbólicas. In QUELUZ, Ana Gracinda (Org.) **Interdisciplinaridade: formação de profissionais da educação**. São Paulo: Pioneira, 2000, p. 85-101.

FUSARI, José C. Formação Contínua de educadores na escola e em outras situações. In BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GANDINI, Lella; GOLDHABER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (org.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In BRUNO, Eliane B. G.; ALMEIDA, Laurinda R.; CHRISTOV, Luiza H. S.(org). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GATTI, Bernardete A. **Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13, nº 37, jan-abr, 2008.

GERALDI, João W. **A aula como acontecimento**. Theoria Poiesis Práxis. Portugal: Universidade de Aveiro, maio, 2004.

_____. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras. In Garcia, R. L.;Zaccur, E. (orgs). **Cotidiano e diferentes saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. **Ancoragens: Estudos Bakhtinianos**. São Carlos: Pedro&João Editores, 2010a.

_____. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro&João Editores, 2010b.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade: sexualidade, amor & erotismo nas sociedades modernas.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Sinais. Raízes de um paradigma indiciário.** In: Mitos, emblemas, sinais. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In NÓVOA, A. (org). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-78.

JOBIM e SOUZA, Solange. Dialogismo e alteridade na utilização da imagem técnica em pesquisa acadêmica: questões éticas e metodológicas. In FREITAS, Maria T; SOUZA Solange J.; KRAMER, Sonia. **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin.** São Paulo: Cortez, 2003, p.77-94.

JOBIM e SOUZA; Solange; ALBUQUERQUE, Elaine D. P. e. **A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana.** Bakhtiniana, São Paulo, v.7, nº2, p. 109-122, jul-dez, 2012.

KAMII, Constance e DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação pré escolar: implicações da teoria de Jean Piaget.** Porte Alegre: Artes Médicas, 1988.

KAMII, Constance. **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.

KOLB-BERNARDES, Rosvita. **Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível.** Caderno Cedes. Campinas, vol.30. n.80, p.72-83, jan-abr., 2010.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação Infantil e Currículo. In FARIA, Ana L. G; PALHARES, Marina S. (org.) **Educação Infantil pós LDB: rumos e desafios.** Campinas, SP: Autores Associados; São Carlos, SP: Editora da UFSCAR, 1999.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação. ANPED. Campinas: Autores Associados, 2002, n.19.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro, 1999.

LIMA, Maria Emília C. C.; GERALDI, Corinta M. G; GERALDI, João W. **O trabalho com as narrativas na investigação em educação**. Educação em Revista. V.31, nº1, p.17-44, jan-mar, 2015.

MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em sobressaltos: formação de professora**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 25, nº 1, p.11-20, jan-jun, 1999.

_____. **O passado e o presente dos professores**. In NÓVOA, A (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995, p. 13-34.

_____. **O regresso dos professores**. Conferência: Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, Parque das Nações, setembro, 2011.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa, Universidade de Lisboa, 1992. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf, acesso: 20/08/2015.

NUNES, Célia M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001.

PIERINI, Adriana S.; SADALLA, Ana Maria. F. A. Laços se formam a partir de nós – coletivos que reconfiguram o trabalho de orientação pedagógica na escola pública. In PLACCO, Vera; ALMEIDA, Laurinda (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. SP: Loyola, 2008.

PLACCO, Vera. M. N. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios e perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000.

PLACCO, Vera M. N. S. O coordenador pedagógico no confronto com o cotidiano da escola. In PLACCO, Vera M. N. S.; ALMEIDA, Laurinda R. (org). **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo, Edições Loyola, 2009.

PORTO, Yeda S. Formação continuada: a prática pedagógica recorrente. In MARIN, Alda J. (org). **Educação continuada: reflexões, alternativas**. Campinas, SP: Papirus, 2000, p. 11-37.

PRADO; Guilherme do Val T.; CUNHA, Renata C. O. B. **Aprender com a experiência: a produção de quais saberes?** Educação: Porto Alegre, RS, ano XXIX, n.1(58), p.107-122. Jan-Abr.2006.

RIO CLARO. **Estatuto do Magistério Público Municipal. Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos do Magistério Público Municipal de Rio Claro.** Rio Claro, SP: Secretaria Municipal de Rio Claro, 2007.

_____. **Reorientação Curricular da Rede Municipal de Educação de Rio Claro.** Rio Claro, SP: Secretaria Municipal de Rio Claro, 2008.

_____. **Projeto Político Pedagógico.** Escola Municipal Rosa Maria Castellano Pieroni. Rio Claro, SP, 2011.

SACRISTÁN. J Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In NÓVOA, A (org.). **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-92.

SANTOS. Boaventura de S. **Um discurso sobre as ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 2010.

SERPA. Andréa. Pesquisa *com* o cotidiano: desafios e perspectivas. In LINHARES, Célia; GARCIA, Regina L.; Corrêa, Carlos H. A. (orgs.) **Cotidiano e formação de professores,** 2011, p. 39-60.

SEVERINO, Antônio J. Preparação técnica e formação ético-política dos professores. In BARBOSA, Raquel L. L. (org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 71-89.

SOBRAL, Adail. Ético e estético: Na vida, na arte e a na pesquisa em Ciências Humanas. In BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2012.

SOUZA, Elizeu C. **O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, Salvador: BA, UNEB, 2006.

_____. **Memórias e trajetórias de escolarização: abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental.** ANPED, GT: Educação Fundamental /n.13, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t133.pdf>, acesso em 05 de setembro de 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VARANI, Adriana; CHALUH, Laura N. **O uso do filme na formação de professores.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.10, n.1, p.1-23,dez, 2008.

VEIGA, Ilma P. A. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In VEIGA, Ilma P. A. (org.) **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 2004).

VINHA, Telma 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: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 1999.

ZAGO, Heloísa F; LAUDANI, Tânia. O jornal de parede e o exercício da cidadania. *In* FERREIRA, Gláucia M (org). **Palavras de professor (a): tateios e reflexões na prática da Pedagogia Freinet**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003, p.93-100.

HTPC'S REALIZADAS EM 2014

HTPC	TEMAS	TEXTOS/VÍDEOS	CONVIDADOS	LOCAIS
1º	Proposta Pedagógica e Projeto Político Pedagógico	Recortes dos documentos		Escola
2º	Planejamento Anual			Escola
3º	Desenvolvimento da linguagem		Fonoaudióloga Neide (CRIARI)	NAM
4º	Desenvolvimento motor de 0 a 3 anos Questões emocionais na infância		Terapeuta Ocupacional Vera Lucia (CAPSi) Psicóloga Tereza Cristina, (CRIARI)	NAM
5º	Desenvolvimento de 0 a 3 anos	“Os três primeiros anos”, de Teodosia Pavón Lupiañez, com tradução de Eliane G. Sacavalli, do livro do PROEPRE: fundamentos teóricos e prática pedagógica para a Educação Infantil, de Mucio Camargo de Assis e Orly Zucatto M. de Assis, p. 181 a 184.		Escola
6º	Desenvolvimento Infantil	Filme: A maça, de Samira Makhmalbaf		Escola
7º	Socialização dos registros sobre o filme; Relato de experiência da professora Vania sobre atividades sequenciadas;			Escola
8º	O trabalho pedagógico na Educação Infantil	Vídeo: Cuidar-Brincar-Educar, da TV UNIVESP.		Escola
9º	O trabalho pedagógico na Educação Infantil		Profª Dr. Áurea	UNESP

10º	O trabalho pedagógico na Educação Infantil	Texto: O conceber, o nascer e o permanecer, de Neiva Paim, do PROEPRE.	Profª Dr. Áurea	UNESP
11º	O trabalho pedagógico na Educação Infantil	Texto: O conceber, o nascer e o permanecer, de Neiva Paim, do PROEPRE. Vídeos do PROEPRE: “vestindo os bonecos”, “projeto bebê”, “projeto dos pintinhos”.	Profª Dr. Áurea	UNESP
12º	Rotina na Educação Infantil		Grupo de professoras coordenadoras da Educação Infantil	NAM
13º	Artes: possibilidades de experimentação.	Artigos: “Muito além de carimbar os pés e mãos”, de Mariana Americano; e “Mergulho na Bienal”, de Carla Gorga Guimarães, Cecília Pereira de Almeida Assumpção e Fernanda Assumpção. Revista Avisa-lá, nº 47, agosto de 2011.		Escola
14º	Socialização das práticas de rotina; Postura do educador;	Figura do livro: Brinquedos e brincadeiras nas creches: manual de orientação pedagógica, do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Brasília, 2012, p.17.		Escola
15º	Planejamento de atividades a partir de temas; Pauta da reunião de pais; Postura do educador;	Texto: “As regras e a autoridade do educador”, de Telma Vinha, do livro: O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista, p. 241 a 244.		Escola

16º	O trabalho com cantinhos na sala: combinados e organização dos espaços.	Vídeo: atividades de cantos, a partir do referencial teórico de Telma P. Vinha, no capítulo “Os trabalhos diários”, do livro O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista.		Escola
17º	O trabalho com os cantinhos: quais as atividades a serem desenvolvidas.			Escola
18º	Avaliação do 1º semestre: Dinâmica do jornal de Parede.			Escola
19º	Rotina na Educação Infantil: organização do espaço e do tempo.	Trechos do livro “Por amor e força: rotinas na educação infantil”, de Maria Carmem Barbosa.		Escola
20º	Planejamento do 2º semestre			Escola
21º	Postura do educador	Crônica “História de um olhar”, de Eliane Brum, do livro A vida que ninguém vê. Porto Alegre: Arquipélogo Editorial, 2006.		Escola
22º	Vivenciando os cantinhos			Escola
23º	Organização da área externa: Palestra “Amarrações: estica daqui, puxa dali, amarra acolá”.		Educador Vitor Janei Neto, do Instituto Toca.	Escola
24º	Chamada		Grupo de professoras coordenadoras da Educação Infantil	NAM

25º	Resolução de conflitos	Descrição de 6 cenas do cotidiano.		Escola
26º	Resolução de conflitos	Descrição de 6 cenas do cotidiano.		Escola
27º	Postura do educador: Palestra “Creche: a linguagem descritiva na educação dos nossos pequenos”.		Professora coordenadora Rosemeire Marques Ribeiro Archangelo	Escola
28º	Limites	Texto “O manejo de situações envolvendo limites na Educação Infantil”, de Tania Ramos Fortuna, Revista Pátio, ano VIII, nº23, abr-jun, 2010.		Escola
29º	Perfis de professor baseado nos ideais do construtivismo.	Texto “O currículo construtivista na Educação Infantil: prática e atividades”, de Rheta Drevies; Betty Zan; Carolyn Hildemandt; Rebecca Edmiaston; Christina Sales. Porto Alegre: Artmed, 2004.		Escola
30º	Perfis de professor baseado nos ideais do construtivismo.	Texto “O currículo construtivista na Educação Infantil: prática e atividades”, de Rheta Drevies; Betty Zan; Carolyn Hildemandt; Rebecca Edmiaston; Christina Sales. Porto Alegre: Artmed, 2004.		Escola
31º	Relatos de experiências das professoras.			Escola
32º	“Auto-avaliação”.			Escola
33º	Postura do educador	Crônica “O menino do alto”, de Eliane Brum, do livro: A vida que ninguém vê.		Escola

34º	Avaliação dos espaços de formação na escola.			Escola
-----	--	--	--	--------

TRABALHOS SELECIONADOS APÓS LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO NA
BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES

TÍTULO	AUTORES	ANO	INSTITUIÇÃO
A formação continuada na Educação Infantil: avaliação e expectativas das profissionais da rede municipal de Florianópolis.	Edna A. Soares dos Santos; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Eloisa A. Candal Rocha.	2014	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Coordenador pedagógico: uma identidade em construção.	Simone do Nascimento Nogueira; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Maria Amélia do Rosário S. Franco.	2013	Universidade Católica de Santos
Coordenadores pedagógicos: formadores de professores ou supervisores de ações político-pedagógica da escola?	Josania de Lourdes Alcantarino Nery; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Marília C. Geraes Duran.	2012	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)
Do cuidar ao educar na Educação Infantil: efeitos de sentidos.	Luize Sehn; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Regina Maria Varini Mutti	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS)
Narrativas de “professoras” de Educação Infantil: o processo de (re)significação da profissão a partir da formação em exercício.	Juliana Gomes Santos; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Heloisa H. Oliveira de Azevedo.	2012	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)
Necessidades de formação de professoras principiantes da Educação Infantil/Pré-escola.	Rebeca Ramos Campos; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Maria Estela C. Holanda Campelo.	2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Necessidades formativas de professores de crianças de zero a três anos de idade.	Taciana Saciloto Real Cordão; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Heloisa H. Oliveira de Azevedo.	2013	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)
O hibridismo nas práticas docentes no centro de Educação Infantil: entre o cuidar e o educar.	Claudemir Cunha Lins; Orientador: Prof ^o Dr ^o Sandoval Nonato S. Gomes.	2014	Universidade de São Paulo (USP)

Práticas Educativas entre pares: estudo do trabalho diário de professoras em um Centro de Educação Infantil paulistano.	Lidia Godoi; Orientadora Prof ^a Dr ^a Monica Appezzato Pinazza.	2015	Universidade de São Paulo (USP)
Representações sociais sobre a profissão docente: a visão de formadores de professores de Educação Infantil.	Alessandra E. F. Gonçalves Prado; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Heloisa H. Oliveira de Azevedo.	2011	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)
Saberes docentes no contexto da Educação Infantil: a prática pedagógica em foco.	Adelir A. Marinho de Barros; Orientadora: Prof ^a Dr ^a Heloísa H. Oliveira de Azevedo.	2015	Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC)
Sou CP na Educação Infantil, e agora? Um estudo sobre o papel do coordenador pedagógico como formador de professores.	Neli Regina Palliares; Orientador: Prof ^o Dr ^o Elydio dos Santos Neto.	2010	Universidade Metodista de São Paulo (UMESP)

INVENTÁRIO DE DOCUMENTOS

CÓDIGOS	IDENTIFICAÇÃO		DESCRIÇÃO E COMENTÁRIOS
	PARTICIPANTES, ESPAÇOS E DATAS		
CADERNOS DA PESQUISADORA			DIÁRIO PESSOAL: REGISTROS, OBSERVAÇÕES, IMPRESSÕES, NARRATIVAS
CP 1	Coord. Keila: 01-07-2013 a 03-12-2014		Caderno com registros pessoais a partir dos acontecimentos do cotidiano da escola e reflexões sobre os espaços de formação da escola
CADERNOS DA ESCOLA			DIÁRIO DE REGISTRO COLETIVO DA HTPC – RODÍZIO DOS REGISTROS
CE 1	Professoras e Coordenadoras – HTPC: 07-04 -2014 a 08 -12-2014		Impressões sobre as HTPC´s – Livro Ata.
ESCRITAS DAS PROFESSORAS			REGISTROS INDIVIDUAIS REALIZADOS PRINCIPALMENTE NOS ESPAÇOS DE FORMAÇÃO NA ESCOLA
EP 1	EP 1.1 Profª Fran - HPTC:10-02-2014		Expectativas para o ano letivo de 2014
	EP 1.2 Profª Dani - HTPC:10-02-2014		
	EP 1.3 Profª Van – HTPC:10-02-2014		
	EP 1.4 Profª Vivi - HTPC:10-02-2014		
EP 2	EP 2.1 Profª Zeza – HTPI: 06-03-2014		Relato de como cheguei a escola (como me senti)
	EP 2.2 Profª Vivi – HTPI: 11-03-2014		
	EP 2.3 Profª Si – HTPI: 26-06-2014		
EP 3	EP 3.1 Profª Zeza - HTPC: 31-03-2014		Registro do filme: A maçã
	EP 3.2 Profª Van – HTPC: 31-03-2014		
	EP 3.3 Profª Vivi – HTPC: 31-03-2014		

EP 4	EP 4.1 Prof ^{as} Fran e Van – HTPC: 14-04-2014	Registro em duplas sobre o vídeo: Cuidar, educar e brincar
	EP 4.2 Prof ^{as} Dani e Zeza – HTPC:14-04-2014	
	EP 4.3 Prof ^{as} Ma e Vivi – HTPC: 14-04-2014	
EP 5	EP 5.1 Prof ^a Dri - HTPC: 07-07-2014	Avaliação da escola no 1º semestre – Dinâmica: Jornal de Parede
	EP 5.2 Prof ^a Zeza - HTPC: 07-07-2014	
	EP 5.3 Prof ^a Si - HTPC: 07-07-2014	
	EP 5.4 Prof ^a Van - HTPC: 07-07-2014	
	EP 5.5 Prof ^a Vivi - HTPC: 07-07-2014	
EP 6	EP 6.1 Prof ^a Zeza – HTPC: 11-08-2014	Registro da crônica: História de um olhar, de Eliane Brum (sentimentos sobre a história e escrita de uma narrativa sobre um fato marcante enquanto educadora).
	EP 6.2 Prof ^a Si - HTPC: 11-08-2014	
	EP 6.3 Prof ^a Van - HTPC: 11-08-2014	
	EP 6.4 Prof ^a Vivi - HTPC: 11-08-2014	
EP 7	EP 7.1 Prof ^a Fran – HTPC: 29-09-2014	Avaliação sobre três temas desenvolvidos em HTPC: Cantinhos, resolução de conflitos e atividades na área externa. (Dialogar sobre as mudanças nas ações docentes)
	EP 7.2 Prof ^a Ma - HTPC: 29-09-2014	
	EP 7.3 Prof ^a Si - HTPC: 29-09-2014	
	EP 7.4 Prof ^a Van - HTPC: 29-09-2014	
	EP 7.5 Prof ^a Vivi - HTPC: 29-09-2014	
EP 8	EP 8.1 Prof ^a Zeza - HTPC: 17-11-2014	Auto - Avaliação do ano letivo de 2014
	EP 8.2 Prof ^a Van- HTPC: 17-11-2014	
	EP 8.3 Prof ^a Vivi - HTPC: 17-11-2014	
	EP 8.5 Prof ^a Vivi – HTPI: 09-12-2014	
EP 9	EP 9.1 Prof ^a Si – 13-11-2014	Registro de agradecimentos

EP 10	EP 10. 1 Profª Dani – HTPC: 17-11-2014	Registro da crônica: O menino do alto, de Eliane Brum
	EP 10.2 Profª Van – HTPC: 17-11-2014	
	EP 10.3 Profª Vivi – HTPC: 17-11-2014	
EP 11	EP 11.1 Profª Ma – HTPC: 03 -12-2014	Avaliação da formação contínua na escola no ano letivo de 2014
	EP 11.2 Profª Dani – HTPC:15-12-2014	
	EP 11.3 Profª Zeza – HTPC: 15-12-2014	
	EP 11.4 Profª Van – HTPC: 15-12-2014	
	EP 11.5 Profª Vivi – HTPC: 15-12-2014	
EP 12	EP 12.1 Profª Dani – HTPC: 15-12-2014	Registro das palavras que representaram o ano de 2014
	EP 12.2 Profª Van – HTPC: 15-12-2014	
	EP 12.3 Profª Vivi – HTPC: 15-12-2014	
EP 13	Profªs: Zeza, Si, Van e Vivi - HTPI: 03-03-2014 a 28-11-2014	Reflexões mensais da ação pedagógica: interesse das crianças, envolvimento das educadoras, que sentimentos surgiram, novas possibilidades e ideias, aspectos positivos e avanços, aspectos negativos e dificuldades.
EP 14	Profªs: Zeza, Si, Van e Vivi - HTPI: 10-02-2014 a 28-11-2014	Diário de bordo: relatos semanais sobre a realização das atividades e o desenvolvimento das crianças.
DOCUMENTOS DA ESCOLA		
DE 1	Coord. Keila: 10-02-2014 a 15-12-2014	ATA DE HTPC – Registro formal de cada encontro de HTPC
DE 2	Discussão e reflexão: educadores da escola; Escrita: equipe gestora (dirigente e coordenadora)	PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO
	Coord. Keila	PLANO DE TRABALHO DO PROFESSOR COORDENADOR

OUTROS REGISTROS DA COORDENADORA		
OC 1	Coord. Keila: 04-12-2014	Carta a professora Vivi após leitura da auto avaliação
OC 2	Coord. Keila:13-11-2014	Resposta do agradecimento da prof ^a Si.
OC 3	Coord. Keila: 03-03-2014 a 28-11-2014	Registros semanais de acompanhamento dos planos de trabalho e diários de bordo.

PLANO DE TRABALHO SEMANAL – MATERNAL I C**PROFESSORA: VAN**

TEMA: _____

CONTEÚDOS: _____

OBJETIVOS: _____

HORÁRIO	Segunda-feira Dia __/__/__	Terça-feira Dia __/__/__	Quarta-feira Dia __/__/__	Quinta-feira Dia __/__/__	Sexta – feira Dia __/__/__
07:00h/08:00h	Entrada e café Acolhimento:	Entrada e café Acolhimento:	HTPI	Entrada e café Acolhimento:	Entrada e café Acolhimento:
08:00h/08:30h	Roda: Rotina Chamada: Músicas: História:	Roda: Rotina Chamada: Músicas: História:	HTPI	Roda: Rotina Chamada: Músicas: História:	Roda: Rotina Chamada: Músicas: História:
08:30h/09:10h			HTPI		
09:10h/09:30h	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ	CAFÉ
09:30h/10:00h			HTPI		
10:00h/10:20h			HTPI		
10:20h/11:00h	ALMOÇO HIGIENE	ALMOÇO HIGIENE	ALMOÇO HIGIENE	ALMOÇO HIGIENE	ALMOÇO HIGIENE

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES (COMO SERÃO REALIZADAS)

Segunda-Feira	
Terça- Feira	
Quarta- Feira	
Quinta-Feira	
Sexta-Feira	

MATERIAIS:

REFLEXÃO SEMANAL

- Interesse das crianças:

- Envolvimento das educadoras:

- Que sentimentos surgiram:

- Novas possibilidades e idéias:

- Aspectos positivos e avanços:

- Aspectos negativos e dificuldades:

CARTA I

Kio Claro, 26 de junho de 2013.

Queridas companheiras,

Nós estamos encerrando o primeiro semestre desse ano, e a sensação que eu tenho, é que o tempo voou, passou muito rápido, porém muitas coisas foram realizadas, graças ao empenho e compromisso da maioria de vocês.

Iniciamos o ano esperando que cada uma realizasse bem o seu trabalho e estabelecesse uma boa parceria com suas companheiras de trabalho, tanto as que dividem sala, como as de outras salas. Pois como conversamos, é necessário a realização de um trabalho cooperativo, visto que o atendimento às necessidades das crianças é o seu bem estar e responsabilidade de todas nós. Contudo, espero que cada uma de nós educadoras tenhamos consciência da importância da nossa função.

Vi o quanto o início do ano e o período de adaptação é difícil para todas, para famílias e crianças, mas agradeço pelo acolhimento que tiveram com as famílias e crianças. Tivemos alguns problemas pontuais, mas na medida do possível foram resolvidos ou amenizados, sei que existem melhorias a serem feitas, tanto ao que se refere ao meu trabalho, ao da sala - em relação aos colegas e famílias, e de infra-estrutura, mas devido a boa relação que temos, acredito que todas as angústias e alegrias possam ser compartilhadas, de forma que nos ajudemos uma a outra.

Enquanto ao planejamento das atividades e desenvolvimento das crianças, alcançamos muitas conquistas.

e vocês podem certificar-se da realização de um bom trabalho, ao acompanhar o desenvolvimento que as crianças tiveram, e verificamos isso também nos registros com fotos e vídeos, e na escrita do relatório descritivo individual. No entanto, é muito importante que entreguem semanalmente o diário que relata as atividades planejadas e realizadas, para que eu possa acompanhar e auxiliar o trabalho, já que nem sempre é possível estar com vocês nas salas, e esse registro orienta os próximos planejamentos.

Nem sempre foi possível atender a todas as reivindicações, mas está tudo anotado, e aos poucos vamos conversando, os pedidos pontuais e urgentes que foram atendidos, mas estou ciente que algumas mudanças são necessárias, e através de um trabalho colaborativo e de confiança, conquistaremos novos objetivos. Cada um aqui tem o seu valor, e as ações de todos e todas influenciam no andamento do trabalho da escola, então tenha compromisso e demonstre o que você tem de melhor, pois é necessário olhar e servir para o outro, dizer palavras bem ditas e ter e demonstrar respeito e afeto, já que trabalhamos oito horas por dia, e agora devido a reposição da greve, trabalharemos muito mais. Bom trabalho à todas nós.

Beijos e abraços apertados,

Kula.

Professora coordenadora.

CARTA II

Flórida, 20 de agosto de 2013.

Queridas companheiras,

Venho com um imenso prazer agradecer as cartas que recebi, fiquei muito feliz em poder compartilhar alguns dos meus sentimentos com vocês. Eu li com muito carinho as cartas de vocês que revelaram nessa escrita a importância do trabalho cotidiano de cada uma.

Gostaria de responder, carta por carta, individualmente, e assim auxiliar a cada uma em seus questionamentos, mas neste momento isso é impossível, ao poucos espero responder a cada carta.

Agradeço por vocês me darem mais um voto de confiança, ao relatar nas cartas suas alegrias, conquistas e emoções, por disculparem coisas positivas e negativas, por exporem sentimentos pessoais sem ter o receio do julgamento o qual eu poderia fazer.

Fiquei feliz, pois com simples palavras vocês disseram muito a mim, vocês auxiliaram o meu trabalho, e me deram pistas e orientações que me ajudaram na melhoria do meu trabalho. Sentiram certeza que lendo essas cartas eu aprendi muito com vocês.

Essa possibilidade de troca me aproximou ainda mais de vocês, ampliou a nossa relação dialógica, conheci um pouquinho mais de cada uma, e mais um pouquinho de mim.

Confesso à vocês que me emocionei e até cheguei a chorar ao ler algumas cartas, me fortaleci, me animei, e percebi o quanto sou querida pela maioria de vocês.

Eu sei das adversidades do dia-a-dia, do cansaço diário, das dificuldades da realização de algumas ações, mas acredito que vocês demonstrarão sabedoria e paciência para enfrentar tais obstáculos.

Espero para que vocês continuem a realizar um bom trabalho com as crianças que são a nossa prioridade. A escola só desenvolve um bom trabalho, porque vocês estão empenhadas a isso. Estejam dispostas a participarem coletivamente, colaborando e cooperando com as demais colegas, tendo as contas a falta de colaboração de uma sala com a outra é um dos problemas da escola que foram mais apontados.

Desejo que novos dias sejam harmoniosos e tranquilos, que vocês possam olhar com cuidado e carinho o outro e estender a mão quando necessário.

É impossível viver uma vida perfeita, com tudo sempre correndo bem como esperamos, mas em alguns momentos nos faz bem por estímulo e cautela nas mudanças e outras possibilidades.

Sou feliz, sinto-me realizada por trabalhar com vocês, por fazer parte dessa escola.

Espero que vocês sintam-se a vontade para me escreverem mais continhas. Gostei receber cada uma, e tenho certeza que receberei mais nos próximos dias.

Um grande beijo, com carinho.

Kelli